



**Eliseu Antunes  
Pereira Gomes  
da Silva**

**A ORQUESTRA COMO INSTRUMENTO  
DINAMIZADOR DE MEIOS  
DESAFAVORECIDOS**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Música para o Ensino vocacional, realizada sob a orientação científica do Doutor António José Vassalo Neves Lourenço, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a todas as maravilhosas  
crianças deste projecto.

**o júri**

Presidente

**Doutora Sara Carvalho Aires Pereira**

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro, por delegação de competências da Directora do curso de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional

**Doutor António José Vassalo Neves Lourenço**

Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador)

**Maestro Ernst Schelle**

Director Artístico da Orquestra PROART

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade, por forças e acontecimentos.

Quero agradecer também ao meu Orientador, Dr. António Vassalo Lourenço.

Agradeço calorosamente à Caroline Dominguez pela sua amizade, incentivo constante e partilha.

Agradeço ainda a colaboração na redacção deste projecto, como à minha mãe, às minhas queridas amigas Marisa e Dina Retroz.

Agradeço também a contribuição que, de uma ou de outra forma, tantos deram em diferentes etapas neste projecto educativo, e que sem tal entrega, cooperação, participação, paixão, humanidade e dedicação, estou certo que este projecto não teria tido as dimensões e os resultados que alcançou:

Aos meus estimados e queridos, assistente Filipe Coelho, e professores Ricardo Batista, Miriam Macaia, Hugo Leite, Tiago Ferreira, Nuno Pinto, Mindete, Álvaro Teixeira Lopes, Armanda, Zulmira, Vítor Gomes, José Manuel, Débora Correia, Diana Lopes e tantos outros que deram uma prestimosa ajuda.

Agradeço à Rebeca e ao Pedrinho.



## **Palavras-chave**

Orquestra, música, violino, ensino, contextos desfavorecidos, estratégias pedagógicas, psicologia da música, motivação, inteligências, generosidade, paixão.

## **Resumo**

Este trabalho irá apresentar um projecto educativo que tem a música, os instrumentos e a orquestra, como meio privilegiado, profícuo e potente dinamizador de qualidades humanas. Começará por ser estabelecida uma contextualização geográfica, humana e cultural da zona em que este projecto foi implementado, considerado por muitos, uma das zonas mais desfavorecidas e problemáticas da cidade do Porto.

Num seguinte capítulo será elaborado o resultado de uma investigação e um enquadramento teórico, contornando temas fulcrais, englobando deste modo a área da música, da psicologia, da pedagogia e da filosofia, entre conceitos, estratégias, personalidades e paradigmas.

Será feita uma averiguação e verificação dos resultados e dos objectivos propostos e conseguidos, tanto humanos como musicais, por meio de tabelas, questionários e gráficos.

No final, será redigida uma conclusão e reflexão final de todo o projecto em si, e do poder da música num espírito de contribuição e generosidade, e nos efeitos irrefutáveis que podem resultar nos meios mais complexos e desfavorecidos. Também se reflectirá sobre as vantagens e desvantagens de certas estratégias pedagógicas usadas, criadas e desenvolvidas no âmbito deste projecto.

**Keywords**

Orchestra, music, teaching, violin, teaching, disfavored ones, pedagogy, pedagogic strategies, music psychology, motivation, intelligences, generosity, passion.

**Abstract**

In this work it will be presented an educative project which has the music, the instruments, and the orchestra as a privileged useful and powerful transformer of human being qualities. It will start with a geographic human and cultural contextualization of the area where this project was implemented, considered by many, one of the most problematic and disfavored zones of the Oporto city.

In the following chapter the results of an inquiry and a theoretical framing will be elaborated, surrounding the main subjects as it is the music, psychology, pedagogy and philosophy, describing concepts, strategies and paradigms and presenting important personalities in this field.

It will be made an ascertainment and verification of the results and of the obtained objectives proposed in the beginning of the project, human as musical ones, by means of questionnaires and graphs.

In the end, it will be written a conclusion and final reflection of the project in itself, and of the power of music in a spirit of contribution and generosity, and in the irrefutable effect that can result in the more complex and disfavored means. It will also reflect on the advantages and disadvantages of certain pedagogical strategies used, created and developed in the scope of this project.

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	iv
Palavras-chave .....	v
Resumo .....	v
Keywords .....	vi
Abstract .....	vi
ÍNDICE.....	3
ÍNDICE DE FIGURAS.....	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	6
ÍNDICE DE TABELAS.....	6
1. INTRODUÇÃO .....	7
2. CONTEXTUALIZAÇÃO LOCAL, SOCIO-ECONÓMICA E ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO .....	11
2.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DR. LEONARDO COIMBRA (FILHO) .....	12
2.1.1- Localização do Agrupamento.....	12
2.1.2 – Caracterização da freguesia de Lordelo do Ouro .....	13
2.1.3- O Meio Socioeconómico .....	15
2.1.4- Caracterização dos Alunos .....	17
2.1.4.1- Os alunos do Agrupamento .....	17
2.1.4.2- Alunos Acompanhados pelo Serviço de Psicologia e de Orientação .....	18
2.1.5 - Pais e Encarregados de Educação .....	19
2.1.5.1- Grau de Parentesco com o Aluno .....	19
2.1.5.2- Situação Profissional dos Encarregados de Educação .....	20
2.1.5.3- Habilitações.....	21
2.2 – OUTROS PROBLEMAS-SATÉLITE/FRAGILIDADES.....	23
2.3 - ENSINO ARTICULADO E FUNCIONAMENTO.....	25
2.3.1 - Portarias do Ensino Básico e Complementar de Música em Regime Articulado .....	25
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	29
3.1- MOTIVAÇÃO .....	30
3.1.2 - A motivação na aprendizagem e ensino da música. ....	34
3.2 - ABORDAGENS PEDAGÓGICAS.....	41

3.2.1 - Augusto Cury .....	41
3.2.1.1 - Códigos de inteligência: psicologia multifocal e memória.....	42
3.2.2 - Suzuki .....	49
3.2.3 – Karl Orff .....	51
3.2.4 - <i>El Sistema</i> (Sistema Nacional de Orquestras Juvenis e Infantis de Venezuela) .....	53
3.2.4 - Benjamin Zander .....	58
<b>4. DESCRIÇÃO DO PROJECTO .....</b>	<b>70</b>
4.1 – APLICAÇÃO PRÁTICA DO PROCESSO LEGAL AO PROJECTO .....	70
4.2 – APRESENTAÇÃO DO VIOLINO E DO PROJECTO AOS ALUNOS.....	71
4.3 – EQUIPA PEDAGÓGICA.....	72
4.4 – DESCRIÇÃO CURRICULAR E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS AULAS DE INSTRUMENTO	73
4.5 – DESCRIÇÃO DAS AULAS DE INSTRUMENTO .....	77
4.6 – DESCRIÇÃO DAS AULAS DE ORQUESTRA .....	79
4.7 – SALA DE APOIO AO ESTUDO .....	81
4.8 – MOVIMENTO DE EXPECTATIVA E APADRINHAMENTO: OS INSTRUMENTOS E OS CONTRATOS.....	83
4.9 – REUNIÕES COM ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO .....	86
4.10 – GRAVAÇÕES .....	87
4.11- ESPECTÁCULOS .....	87
4.12– RESULTADOS.....	90
4.12.1– Resultados Musicais (tabelas de avaliação) .....	90
4.12.2– Resultados Humanos (questionários) .....	94
4.12.3. Resultados do aproveitamento escolar .....	103
<b>5. CONCLUSÃO .....</b>	<b>107</b>
<b>6. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>110</b>
<b>7. SITES REFERENCIADOS .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>115</b>
Anexo 1: Questionário dos Alunos .....	115
Anexo 2: Questionário dos Pais.....	117
Anexo 3: Questionário os Professores.....	119
Anexo 4: Sala Dos Desafinados.....	121
Anexo 5: Cartas dos alunos para os padrinhos.....	121

Anexo 6: Cartas dos alunos a comentar os concertos.....	130
Anexo 7: Cartas dos padrinhos para os alunos.....	138
Anexo 8: Contrato de Aluguer de guitarra .....	155
Anexo 9: Contrato de Aluguer de Violino .....	158
Anexo 10: Programas dos Concertos.....	161
Anexo 11: Convite.....	163
Anexo 12: Fotos .....	163
Anexo 13: Autorizações .....	175
Anexo 14: Respostas dos professores à pergunta 7 do questionário .....	180
Anexo 15: Vídeos .....	180
Anexo 16: Avaliação do 1º Período das turmas do 6º e 7º anos.....	181

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do agrupamento vertical de escolas Dr. Leonardo Coimbra (filho).....	12
Figura 2 - Orquestra Sinfónica Nacional Juvenil da Venezuela.....	55
Figura 3 – Lema da Orquestra Nacional Juvenil .....	56

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grau de parentesco entre aluno e encarregado de educação.....	20
Gráfico 2 – Situação profissional dos encarregados de educação .....	21
Gráfico 3 – Habilitações dos encarregados de educação. ....	23
Gráfico 4 - Frequência de estudo do instrumento .....	95
Gráfico 5 - Estado emocional dos alunos ao tocarem .....	95
Gráfico 6 - Mudança da responsabilidade nos alunos.....	96
Gráfico 7 - Aumento da felicidade nos alunos.....	96
Gráfico 8 - Mudança no interesse nos alunos .....	97
Gráfico 9 - Vinculação dos encarregados ao sistema de ensino.....	97
Gráfico 10 - Vinculação dos alunos ao sistema de ensino .....	98
Gráfico 11 - Mudança no entusiasmo dos alunos .....	98
Gráfico 12 - Mudança na solidariedade e espírito de equipe nos alunos .....	99
Gráfico 13 - Qualidade e quantidade de estudo dos alunos, pelos pais, e hábitos de estudo dos alunos, na perspectiva dos professores.....	99
Gráfico 14 - Melhoria do aproveitamento dos alunos .....	100
Gráfico 15 - Prazer que os alunos tiveram na preparação e durante os concertos .....	101
Gráfico 16 - Importância que os concertos tiveram para os alunos.....	101
Gráfico 17 - Mudança no sentido de orientação pessoal dos alunos.....	102
Gráfico 18 - Melhoria da estabilidade emocional nos alunos .....	102
Gráfico 19 – Médias das turmas do 6º ano .....	103
Gráfico 20 – Médias das turmas do 7º ano .....	104

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da População por grupos etários .....	16
Tabela 2 - Nível de instrução da população.....	16
Tabela 3 – Taxa de População activa e desempregada em 2001 .....	17
Tabela 4 – População activa empregada por sector de actividade .....	17
Tabela 5 – Distribuição da população discente .....	18
Tabela 6 –Grau de parentesco entre alunos e encarregados de educação. ....	19
Tabela 7 - Situação profissional dos encarregados de educação .....	21
Tabela 8 - Habilitações dos encarregados de educação .....	22
Tabela 9 - Tabelas da avaliação dos alunos .....	92
Tabela 10 – Médias das turmas do 6º ano .....	103
Tabela 11 – Médias das turmas do 7º ano .....	104

## 1. INTRODUÇÃO

Acredito plenamente no poder da música e da orquestra como instrumento social de largo espectro e profunda proficuidade no cerne da alma e das vivências humanas, espirituais, educativas e sociais e no que respeita ao diálogo, à comunicação, à reflexão, ao melhoramento e sensibilização das várias inteligências ao sentido da responsabilidade, da cooperação, do espírito de equipa e da disciplina que inexoravelmente se reflectirão numa alegre e luminosa vivência não só musical mas também social.

Por outro lado, entendendo a escola enquanto espaço relacional, de comunicação, de relação humana e, neste caso particular, de reinserção social, pretende ainda este projecto, potenciar as dinâmicas de mudança em curso e ampliar a união, a co-responsabilização de todos no cimentar de uma identidade escolar de pertença e de cultura forte sustentada no campo de sinergias sociais e educativas que se tem vindo a construir.

Este projecto tem em vista a educação e socialização por intermédio da música e da orquestra em contextos socialmente desfavorecidos. Para a sua execução prática foi o projecto implementado na escola E.B 2.3 Dr. Leonardo Coimbra (Filho), precisamente por se inserir num contexto social e economicamente desfavorecido que potencia a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar, sendo por estes motivos considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Foi encontrado neste contexto tão peculiar e específico um berço acolhedor, que na altura da proposta de implementação deste projecto se enquadrou plenamente num outro projecto já em curso denominado UNI-R (Uma Nova Identidade), por sua vez inserido no programa de intervenção de cariz educativa denominada TEIP II.

O projecto aqui apresentado faz pleno eco aos objectivos das políticas educativas prioritárias e normativas legais, instituídas por uma escola TEIP, a saber:

- Melhoria de resultados escolares, combate ao insucesso, absentismo/abandono escolar e indisciplina;
- A necessidade de olhares mais aprofundados e intervenções mais adequados à realidades adversas e profundamente complexas de desigualdade social e escolar;
- A melhoria das condições de comunicação entre todos, de forma a melhorar as relações na comunidade educativa e a permitir falar de uma nova identidade escolar

e de uma união conseguida pelo trabalho de equipa cooperativo, desenvolvido e espelhado num quotidiano mais alegre;

- Esforço acrescido dos vários actores escolares, para fazer face aos desafios colocados numa clara assumpção de honestidade e responsabilidade social acrescida.

Assim sendo, o sucesso educativo das crianças e jovens, como condição indispensável para a sua integração social e para a vivência de uma cidadania responsável, constitui a finalidade primeira deste Projecto que tem ainda como objectivos:

- Potenciar a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso dos alunos;
- Combater o abandono escolar e as saídas precoces do sistema educativo;
- Disponibilizar por parte da escola “recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural”;
- Contribuir também para a diminuição dos índices de absentismo;
- Promover o crescimento pessoal e o desenvolvimento social dos alunos tornando-os cidadãos activos, empenhados e responsáveis;
- Fomentar a participação regular dos pais e encarregados de educação;
- Interiorizar regras de comportamento estruturadas em prol da disciplina, responsabilidade e interdependência de atitudes e comportamentos;
- Criar nos alunos hábitos, métodos e estratégias de estudo;
- Integrar os alunos na comunidade escolar pela valorização de competências, pelo estreitamento afectivo em relação aos instrumentos e pela vivência de experiências positivas ao nível musical e humano;
- Aumentar a motivação intrínseca, o interesse e envolvimento das crianças pela música, pela escola, e pela educação como algo lúdico e aprazível;
- Fomentar o espírito crítico e mais racional;



- Fomentar um espírito cívico de entreajuda, cooperação, solidariedade e responsabilização, tentando deste modo diminuir o fenómeno cada vez mais crescente de Bullying entre os alunos;
- Aumentar a consciencialização nas atitudes e suas consequências;
- Aumentar o conhecimento, a sensibilidade e cultura musical em geral e o domínio técnico mais especializado do instrumento com o maior nível e qualidade possível, preparando-os para uma plausível vida futura profissional de concertista;

Como suporte teórico este projecto, que será definido mais exhaustivamente neste documento, apoiou-se essencialmente nas áreas da motivação e nos vários conceitos e abordagens existentes a nível musical. Fundamentou-se em pedagogos e estratégias especiais de pedagogia que se podiam coadunar e enriquecer a minha abordagem a este meio tão peculiar e de características tão *suis generis*, como o método Suzuki ou filosofias pedagógicas tão específicas como o El Sistema, ou ainda bebendo de estratégias tão inspiradoras de pedagogos filósofos e visionários, que incluem paradigmas tanto pedagógicos como psicológicos e sociais como são o caso de Karl Orff, Benjamin Zender e Augusto Cury.

O projecto em si foi realizado ao longo de um ano lectivo escolar, contando com trinta e um alunos divididos entre três diferentes instrumentos: guitarras, violinos e saxofones.

Foi um projecto realizado em parceria com o Curso de Música Silva Monteiro, contando por diversas vezes e nos diversos concertos realizados com a orquestra mais avançada destes jovens estudantes.

Este projecto contou ainda com a colaboração dedicada e plenamente empenhada de cinco professores que leccionaram as aulas de instrumento e de formação musical.

Foi objectivo deste projecto, envolver, por meio de actividades planeadas e coordenadas, os encarregados de educação, os alunos e os professores e directores das escolas, assim como outros departamentos e actividades do Curso de Música Silva Monteiro.

É a minha crença e objectivo que este projecto de orquestra se torne um fulcro, uma mais-valia e um aditado recurso para a potencialização e concretização das estratégias e objectivos já mencionados. Assim, pretende-se que a aprendizagem da música numa

conotação mais individual, representada pelas aulas de instrumento e por uma valência mais colectiva quer na orquestra quer em formação musical, se revele um fenómeno de alquimia social, uma fonte geradora e permutadora de melhores comportamentos sociais, culturais e humanos. Ainda que num primeiro relance e superficial julgamento se assemelhe a uma utopia visionária e de dimensões desadequadas à realidade é, no entanto, insuflada de esperança e alimentada pelos resultados incomparáveis e famigerados do projecto venezuelano “*El Sistema*” que já demonstraram a exequibilidade, grandeza e nobreza dos seus propósitos sociais e que foram seguidos e imitados contemporaneamente à escala mundial.

Olhando ainda para trâmites mais específicos da música, é também objectivo deste projecto ser capaz de projectar estas crianças num futuro estreito com a música, tal vez como profissionais do violino, leccionando ou integrando uma orquestra profissional. Assim este projecto não se limitará apenas a uma actividade salutar de ocupação dos tempos livres, ou apenas um projecto lúdico e de entretenimento, mas será certamente um ensino especializado, rigoroso e cuidado da técnica instrumental, e das várias competências musicais e performativas, que incluirá no seu reportório curricular uma abordagem tão séria e estruturada como no ensino vocacional. Transportará intrinsecamente consigo a responsabilidade de uma oportunidade e resposta para um futuro, uma promessa de uma relação estreita e confidente com a música, uma possibilidade oferecida àquelas crianças que se encantarem e se dedicarem à música, para se projectarem profissionalmente.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO LOCAL, SOCIO-ECONÓMICA E ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO

Neste capítulo será feita uma descrição pormenorizada de uma realidade muito específica e particular.

Achou-se pertinente recolher toda a informação possível sobre um conjunto específico de características sociais muito próprias, para aqui realizar uma apresentação contextualizada, pois irá reflectir toda uma cultura, uma vivência, um mundo e um micro-sistema de funcionamento e caracteres muitos próprios e específicos, que por certo ajudarão a melhor compreender esta realidade social.

Encetou-se esta descrição por enquadrar a escola onde este projecto foi implementado como uma escola TEIP o que, devido ao seu contexto geral e inserção social, exigiu técnicas especiais de intervenção pedagógica. Para o definir um pouco melhor será feita uma descrição local, onde muito sucintamente se abordará a freguesia e os bairros sociais existentes, e ainda uma descrição social e económica das famílias, incluindo capítulos específicos concernentes aos encarregados de educação e outros respeitantes aos alunos que compõem essa escola, incluindo uma especificação mais acutilante e extensiva dos problemas de aprendizagem, psicológicos e de comportamento.

Por fim será realizada uma abordagem ao enquadramento legal que delimitou o projecto, através da Portaria que define o Ensino Básico e Complementar de Música em Regime Articulado, que define exigências regulamentares, que foi necessário pôr em prática no que diz respeito à especificidade e funcionamento das disciplinas.



### 2.1.2 – Caracterização da freguesia de Lordelo do Ouro

O Agrupamento Vertical Dr. Leonardo Coimbra (Filho) situa-se na freguesia de Lordelo do Ouro. A freguesia, pertencente ao concelho do Porto, estende-se por uma superfície de 3,4 Km<sup>2</sup> e fica situada na parte ocidental da cidade do Porto, sendo geograficamente limitada a Norte pela freguesia de Ramalde, a Sul pelo Rio Douro, a Este pelas freguesias de Massarelos e de Cedofeita e, por fim, a Oeste pelas freguesias de Aldoar e da Foz do Douro. A Freguesia de Lordelo do Ouro é, hoje em dia, cada vez mais uma zona de comércio e fundamentalmente um espaço residencial, onde co-habitam meios económicos e sociais muito diversificados, uma vez que a habitação de luxo contrasta com a habitação social existente. É ainda notória a ausência de vínculo à Freguesia, já que são poucos os seus residentes de origem. Isto leva a que parte da população desta freguesia não se identifique com ela, pelo que esta área se tornou num “dormitório”.

Na Freguesia de Lordelo do Ouro, em termos habitacionais, existem nove bairros de habitação social, sendo eles: Bairro da Rainha D. Leonor, Pasteleira, Dr. Nuno Pinheiro Torres, Aleixo, Lordelo, Bessa Leite, Mouteira, Urbanização das Condominhas e Urbanização da Pasteleira Nova. Tendo sido construídos entre 1953 e 1988, estes bairros sociais comportam cerca de 7026 habitantes, divididos por 2013 fogos (segundo o Estudo Sócio-Económico da Habitação Social feito pela Câmara Municipal do Porto, em 2001)<sup>1</sup>, estando estes, na sua maioria, sobrelotados, vivendo cerca de 5 a 6 elementos em apartamentos T2. Esta conjuntura, aliada às dificuldades económicas para suportar as despesas mínimas, gera situações de insalubridade, não proporcionando as condições adequadas e necessárias a um bom ambiente familiar e a um desenvolvimento educativo salutar das crianças. Acresce, ainda, o facto de estes pequenos universos serem extremamente complexos com carências de vária ordem, sendo habitados na sua maioria por uma população cultural e socialmente desfavorecida e não estruturada. Mais recentemente, em 2002, foi construído o Bairro da Pasteleira Nova que acolheu, sobretudo, população deslocada do Bairro de S. João de Deus, população essa com características em tudo semelhantes às atrás referidas.

No que diz respeito à população activa, dos 22.212 mil habitantes da Freguesia, segundo o Censos de 2001, apenas 9.939 mil habitantes tinham emprego estável. Nos últimos anos, em virtude da reestruturação industrial, tem-se verificado um aumento da

<sup>1</sup> Retirado do sítio dos Censos indicado nos sites referenciados.

taxa de desemprego, principalmente entre a camada mais jovem, associado à falta de qualificação profissional e ao precoce abandono escolar<sup>2</sup>.

Quanto à ocupação profissional dos residentes desta freguesia, esta centra-se, essencialmente, no sector terciário (61,5%), enquanto que no sector primário e no sector secundário corresponde a 0,8% e 37,7%, respectivamente. Tais resultados prendem-se com o facto de a actividade agrícola ser quase inexistente, uma vez que, a partir do século XIX, esta se foi desvalorizando face à indústria e ao crescimento habitacional.

Perante o cenário apresentado, e na tentativa de responder às necessidades da comunidade, começam a definir-se equipamentos de cariz social, embora ainda em número insuficiente<sup>3</sup>.

A freguesia dispõe ainda de uma vasta gama de serviços, tais como Estações de Correio, Polícia de Segurança Pública, Serviço de Águas e Saneamento, Recolha de lixo, Centro de Saúde, Postos de Enfermagem, Laboratórios de análises clínicas e radiologia, Depósito das Águas da Zona Ocidental da Cidade e a Estação de Tratamento de Águas Residuais (ETAR) de Sobreiras, Campo de Jogos da Pasteleira, Piscina Municipal e ainda do Clube Fluvial Portuense. Concretamente ao nível dos cuidados de saúde, a freguesia de Lordelo do Ouro é servida pelo Hospital de Santo António e pela Maternidade Júlio Dinis, dispõe dos serviços dos postos de enfermagem do Centro Social do Bairro da Pasteleira e do Centro Social do Bairro Pinheiro Torres e ainda tem um Centro de Saúde que, em parceria com o Centro de Saúde da Foz do Douro, disponibiliza serviço de enfermagem, vacinação, planeamento familiar e saúde materno-infantil.

No que diz respeito aos estabelecimentos escolares, a população desta freguesia tem ao seu dispor creches e jardins-de-infância, tanto da rede pública como da privada, escolas de ensino básico, Actividades dos Tempos Livres (ATLs), o pólo sul de diversas faculdades da Universidade do Porto, o Estádio Universitário, o Centro de Formação Profissional para o sector terciário do Porto, o Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil (CITEX) e o Centro de Serviços de Apoio às Empresas (CESAE). Em termos culturais, também as associações recreativas/culturais continuam a ter impacto sobre a população, como é o caso de associações, clubes e centros criados após o 25 de

<sup>2</sup> Fonte: Sítio da Junta de Freguesia de Lordelo do Ouro

<sup>3</sup> Fonte: Monografia de Lordelo do Ouro

Abril. São de referir o Centro Social da Paróquia de N<sup>a</sup> Senhora da Ajuda, a Adilo<sup>4</sup>, a Associação de Promoção Social da População do Bairro do Aleixo, o Centro Social da Obra Diocesana de Promoção Social do Bairro da Pasteleira e o CRI (Centro de Respostas Integradas do Porto Ocidental).

A Fundação de Serralves, paredes meias com a Escola Sede, tem um papel relevante, nomeadamente no que concerne ao trabalho desenvolvido em regime de parcerias com o Agrupamento.

Relativamente a transportes, a freguesia de Lordelo do Ouro dispõe da rede de Serviços de Transportes Colectivos do Porto (STCP), que faz a ligação da freguesia com todos os pontos da cidade, Matosinhos e Gaia.

### 2.1.3- O Meio Socioeconómico

A população discente do Agrupamento é oriunda, maioritariamente, dos nove bairros de habitação social, existentes na zona:

- Bairro da Rainha D. Leonor
- Bairro da Pasteleira
- Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres
- Bairro do Aleixo
- Bairro de Lordelo
- Bairro Bessa Leite
- Bairro da Mouteira
- Urbanização das Condominhas

---

<sup>4</sup> ADILO – Agencia De Desenvolvimento Integrado de Lordelo do Ouro. É a entidade coordenadora do Contrato de Desenvolvimento Social, assinado com o Instituto da Segurança Social e com a Câmara Municipal do Porto.



- Urbanização da Pasteleira Nova.

De acordo com o Censos 2001 (o último realizado), a maior percentagem populacional situa-se no grupo etário dos 25 aos 64 anos (Tabela 1) e, na sua maioria, têm somente o 1º ciclo de escolaridade (Tabela 2).

Anos	0 – 14 anos	15 a 24 anos	25 a 64 anos	65 ou + anos
2001	16,2%	14,4%	53,8%	16,8%

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR GRUPOS ETÁRIOS

Níveis de Instrução	Total
Sem saber ler nem escrever	2.281
Crianças que ainda não completaram o 1º ciclo	1.885
1º ciclo ensino básico completo	5.595
2º ciclo ensino básico completo	2.279
3º ciclo ensino básico completo	3.180
Ensino secundário completo	3.111
Curso médio completo	314
Curso superior completo	3.567
<b>Total</b>	<b>22.212</b>

TABELA 2 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO

Como referenciado na Tabela 3, a população activa da freguesia está associada a uma elevada taxa de desemprego (10,4%).

Da população desempregada, 19,4% dos indivíduos está à procura do primeiro emprego e 80,6% procura um novo emprego. A população activa empregada concentra a sua actividade no sector terciário (Tabela 4).



Taxa de empregabilidade em 2001	
Taxa de actividade	48,9%
Taxa de desemprego	10,4%

TABELA 3 – TAXA DE POPULAÇÃO ACTIVA E DESEMPREGADA EM 2001

Sector de Actividade em 2001	
Primário	0,37%
Secundário	22,1%
Terciário	77,5%

TABELA 4 – POPULAÇÃO ACTIVA EMPREGADA POR SECTOR DE ACTIVIDADE<sup>5</sup>

## 2.1.4- Caracterização dos Alunos

### 2.1.4.1- Os alunos do Agrupamento

Tendo em consideração que os alunos deste Agrupamento provêm, na sua maioria, de famílias que habitam nos bairros sociais anteriormente identificados, os problemas detectados traduzem-se, no âmbito escolar, em desinteresse, falta de expectativas e pouco empenho. Desta forma, o absentismo, a falta de assiduidade, o abandono escolar e a indisciplina ainda são problemas com os quais o Agrupamento se depara. Assim, a população discente é constituída por crianças e jovens entre os 3 e os 19 anos, num universo de 830 alunos, sendo que 42,91% são do sexo feminino e 57,09% do sexo masculino (Tabela 5).

<sup>5</sup> Fonte: Sítio da junta de freguesia de Lordelo do Ouro

Género	1º Ciclo/JI	2/3 Ciclos	Profissional	Outros cursos	Totais %
<b>Feminino</b>	161	153	14	14	42,91%
<b>Masculino</b>	221	208	13	13	57,09%
					100,00%

TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DISCENTE

#### 2.1.4.2- Alunos Acompanhados pelo Serviço de Psicologia e de Orientação

Neste Agrupamento, no ano lectivo de 2008/2009, foram referenciados e acompanhados pelo Serviço de Psicologia e Orientação, a nível psicológico e social, um elevado número de alunos e respectivos encarregados de educação.

Estes alunos apresentam problemas de carácter emocional e de desenvolvimento cognitivo, com repercussões negativas tanto a nível académico como comportamental.

Ao nível dos problemas comportamentais e emocionais salientam-se os medos, lentidão de respostas, hiperactividade (por vezes, como sinal de stress/instabilidade emocional), impulsividade, agitação, irritabilidade, agressividade, comportamento provocatório, comportamento pueril, tristeza excessiva, pensamentos auto-destrutivos, isolamento, inflexibilidade mental, problemas no sono/pesadelos, dependência excessiva de terceiros, alterações do comportamento alimentar, flutuações do humor e baixa tolerância à frustração.

No que respeita aos problemas cognitivos, verificam-se dificuldades no planeamento/organização, dificuldade em adaptar-se à mudança, dificuldades de concentração, impulsividade, dificuldades de aprendizagem e memória, dificuldades de compreensão, dificuldades de expressão, dificuldades de controlo mental, dificuldades na escrita e na leitura, dificuldades na Matemática e ainda baixa velocidade de processamento.

### 2.1.5 - Pais e Encarregados de Educação

Na maior parte dos casos, o encarregado de educação dos alunos do Agrupamento é a mãe (73,42%), aparecendo em segundo lugar o pai, ainda que a uma grande distância (15,45%), e em terceiro, mas com algum peso (4,57%), a avó (Tabela 6). São as mães que comparecem às reuniões e acompanham os filhos nas actividades escolares (Gráfico 1).

#### 2.1.5.1- Grau de Parentesco com o Aluno

Parentesco	Nº	%
<b>Avó</b>	37	4,57%
<b>Avô</b>	8	0,99%
<b>Irmã</b>	7	0,87%
<b>Mãe</b>	590	73,42%
<b>Pai</b>	125	15,45%
<b>Tutor</b>	3	0,37%
<b>Próprio</b>	21	2,60%
<b>Tia</b>	11	1,36%
<b>Tio</b>	1	0,12%
<b>Sem Informação</b>	2	0,25%
<b>TOTAL</b>	805	100,00%

TABELA 6 –GRAU DE PARENTESCO ENTRE ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.

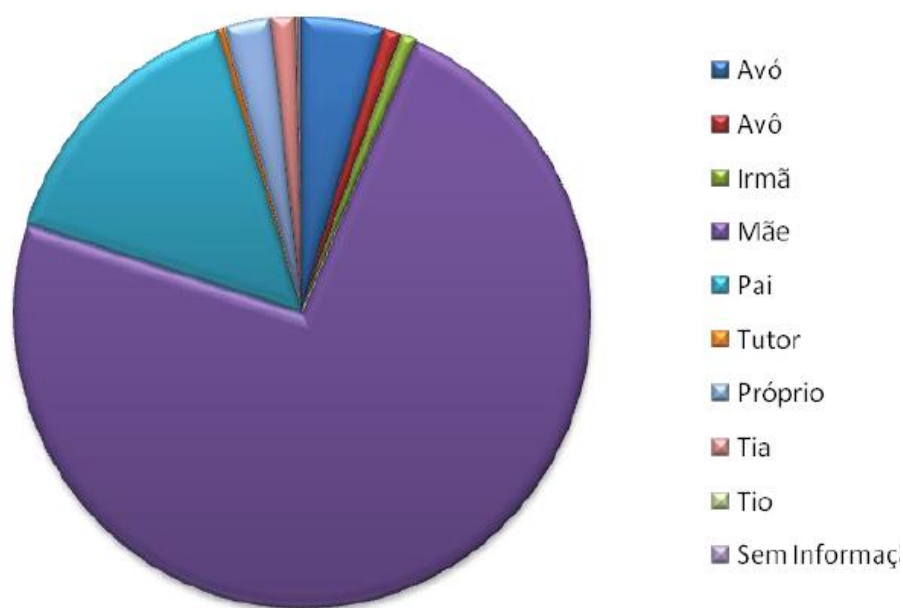


GRÁFICO 1 – GRAU DE PARENTESCO ENTRE ALUNO E ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO.

#### 2.1.5.2- Situação Profissional dos Encarregados de Educação

Será importante ainda perceber o tipo de actividade profissional dos encarregados de educação assinalando ainda os casos de ausência de profissão ou de profissão desconhecida (Tabela 7)

Situação Profissional	Nº	%
<b>Trabalhador por conta de outrem</b>	253	31,27%
<b>Trabalhador por conta própria como isolado</b>	1	0,12%
<b>Trabalhador por conta própria como empregador</b>	4	0,49%
<b>Desempregado</b>	145	17,92%
<b>Estudante</b>	4	0,49%
<b>Doméstico</b>	234	29,42%
<b>Reformado</b>	25	3,09%
<b>Situação desconhecida</b>	129	15,95%
<b>Outra</b>	2	0,25%
<b>Sem Informação</b>	8	0,99%
<b>TOTAL</b>	<b>805</b>	<b>100,00%</b>

TABELA 7 - SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

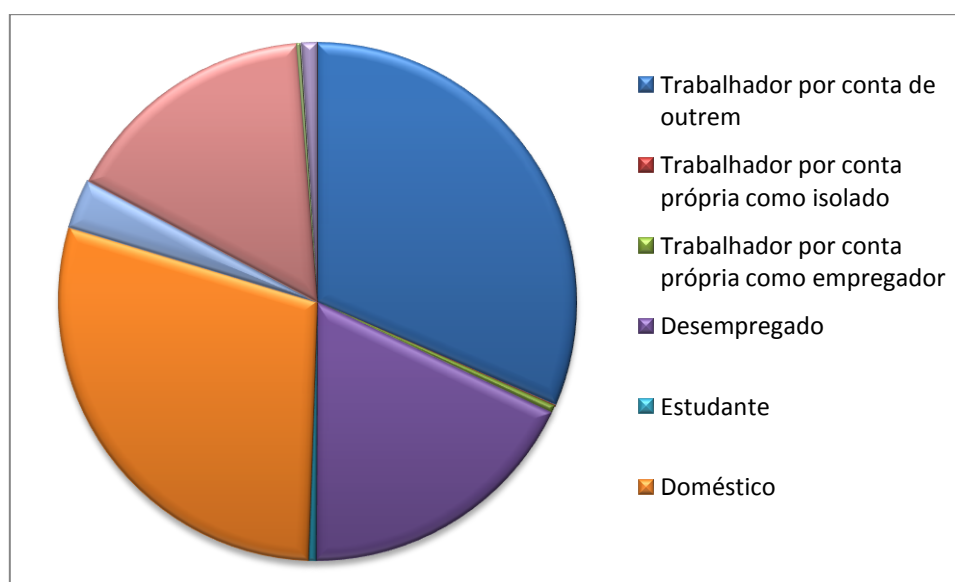


GRÁFICO 2 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

### 2.1.5.3- Habilitações

As habilitações dos encarregados de educação estão ao nível do ensino básico com preponderância para o 1º ciclo (34,24%), seguido do indicador formação desconhecida (21,63%) (Tabela 8 e Gráfico 3).

Escolaridade	Nº	%
<b>Doutoramento</b>	1	0,12%
<b>Mestrado</b>	0	0,00%
<b>Licenciatura</b>	11	1,36%
<b>Bacharelato</b>	2	0,25%
<b>Pós-graduação</b>	0	0,00%
<b>Secundário</b>	41	5,07%
<b>Básico (3º ciclo)</b>	117	14,46%
<b>Básico (2º ciclo)</b>	149	18,42%
<b>Básico (1º ciclo)</b>	273	34,24%
<b>Sem habilitações</b>	9	1,11%
<b>Formação desconhecida</b>	175	21,63%
<b>Outra</b>	2	0,25%
<b>Sem informação</b>	25	3,09%
<b>TOTAL</b>	805	100,00%

TABELA 8 - HABILITAÇÕES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

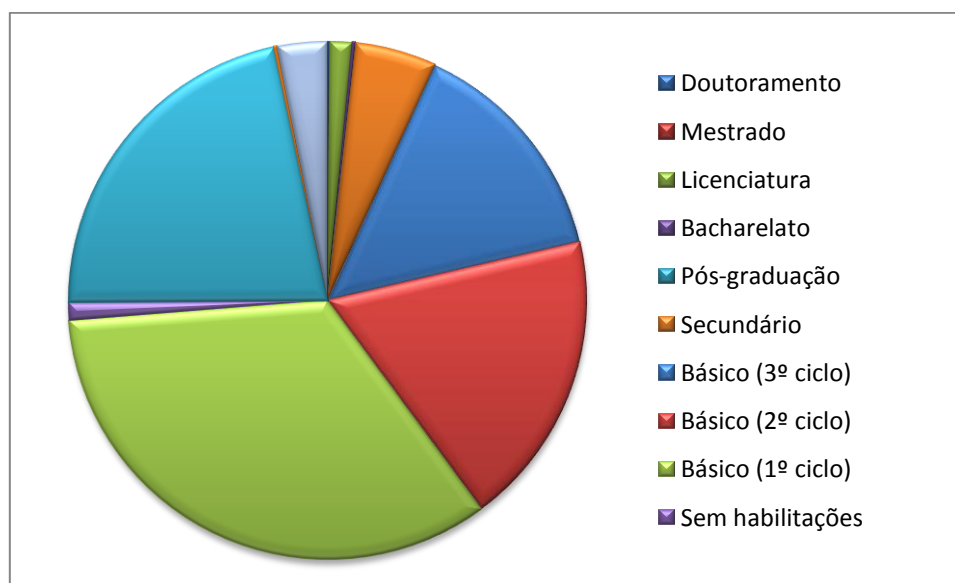


GRÁFICO 3 – HABILITAÇÕES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.

## 2.2 – OUTROS PROBLEMAS-SATÉLITE/FRAGILIDADES

Para além dos problemas anteriormente expostos, podemos ainda constatar a presença de outras fragilidades do Agrupamento.

Um número considerável de encarregados de educação de alunos usufruem do rendimento de inserção social estando estes, muitas vezes, inseridos em famílias com problemáticas ligadas ao tráfico e à toxicodependência e, consequentemente, com casos de pais presos, famílias monoparentais, e de alunos envolvidos em situações de violência familiar e com o poder paternal regulado pelo tribunal.

Este contexto social potencia, por um lado, baixas expectativas dos pais e dos alunos relativamente à escola, e por outro a existência de alunos com problemáticas de ordem psico-sócio-emocional.

Os alunos, convivendo diariamente com situações de toxicodependência, de tráfico de estupefacientes e de todas as problemáticas a estes associados, transferem-nas para a escola. Estas originam episódios frequentes de agressão e violência, física e verbal, entre eles, que muitas vezes envolvem os encarregados de educação alterando o normal funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

A escola debate-se, diariamente, com problemas de falta de regras de comportamento, relacionamento e violência entre os alunos.

Como consequência destas problemáticas, a escola é confrontada com situações de desinteresse pelo estudo e desvalorização pelo saber por parte dos alunos, baixa auto-estima, baixas expectativas relativamente ao futuro, não cumprimento de regras estabelecidas e dificuldade em aceitar as figuras de autoridade e, consequentemente, resultados pouco satisfatórios, como demonstra a avaliação externa (Fonte: Relatório do PORI/IDT, 2008)<sup>6</sup>.

Outro grave problema vigente e real são o caso dos jovens, entre os 14/17 anos, que se encontram envolvidos em actividades ilícitas, consequência também do abandono escolar precoce, que condiciona a sua integração laboral e social, e que os leva à prática de comportamentos anti-sociais, comportamentos desajustados/delinquentes (tráfico e consumo de substâncias psico-activas), registando-se vários casos de gravidez na adolescência e consequentes fragilidades no acompanhamento adequado desses jovens. (Fonte: Relatório do PORI/IDT, de 2008).

Não nos podemos alienar ainda de uma outra existência difícil da qual fazem parte crianças com idade escolar em risco de abandono. Tal facto verifica-se devido a inúmeros factores, que a seguir se descrevem, e demonstram uma relação estreita e causal com uma elevada frequência de acontecimentos traumáticos – doenças, divórcio dos progenitores, falecimento de familiares próximos (originada, muitas vezes, em consequência da droga e/ou da violência nos bairros), detenções de familiares directos, ameaças e insucesso. Estes factores estão, assim, relacionados com um contexto familiar inseguro, fragilizado, desestruturado, onde impera a violência doméstica, os maus tratos físicos e/ou verbais, no fundo, associados a um padrão social pouco dignificante, com elevado desemprego e recurso ao Rendimento Social de Inserção, convivência diária com uma imagem negativa do seu contexto habitacional, dificuldades de aprendizagem/insucesso escolar, tendência a deixar-se seduzir por actividades ilícitas e delinquentes, negligência nos cuidados primários de higiene e alimentação e ainda situações de Bullying no contexto escolar (Fonte: Relatório do PORI/IDT, 2008).

---

<sup>6</sup> PORI\IDT Plano Operacional de Respostas Integradas (PORI) Instituto da Droga e Toxicoddependência É uma medida estruturante ao nível da intervenção integrada, no âmbito do consumo de substâncias psicoactivas, que privilegia a existência de diagnósticos rigorosos que fundamentem a intervenção no território.



Em conclusão, no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem, o contexto escolar apresenta uma série de características e problemáticas muito próprias e peculiares que se traduzem em:

- Acentuadas dificuldades de aprendizagem em consequência da falta de competências essenciais;
- Baixas expectativas em relação ao saber escolar;
- Falta de hábitos de estudo e de trabalho quer a nível individual quer em grupo;
- Falta de competências básicas ao nível de comportamentos e rotinas;
- Desresponsabilização no cumprimento de normas e regras;
- Dificuldades na articulação entre ciclos e sequência de aprendizagens;

## 2.3 - ENSINO ARTICULADO E FUNCIONAMENTO

### 2.3.1 - Portarias do Ensino Básico e Complementar de Música em Regime Articulado

Após as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº209/2002 de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, houve a necessidade de proceder ensino especializado da Música, em regime articulado, advindo daí a publicação da Portaria nº 1550/2002.

O plano de estudos do curso básico de Música do 2º ciclo, em regime articulado, tem como disciplinas integrantes, para além das componentes do currículo, as disciplinas de formação vocacional, a referir: formação musical, classe de conjunto e instrumento.

Os alunos, em regime articulado, podem ser admitidos nos cursos básicos de Música, quando ingressem no 5º ano de escolaridade e se encontrem inscritos numa escola de ensino especializado de Música, quer esta seja particular, pública e ou cooperativa, com paralelismo ou autonomia pedagógica, no primeiro grau de todas as disciplinas de formação vocacional constantes dos respectivos planos de estudo. Excepcionalmente, são admitidos neste regime de frequência, alunos que ingressem no 6º, 7º ou 8º anos de

escolaridade, a não ser que o desfasamento entre os anos de escolaridade e os graus de qualquer das disciplinas de formação vocacional que frequentam, seja superior a dois anos. A escola de ensino vocacional tem autonomia para tomar esta decisão, fundamentando-se nas capacidades excepcionais de aprendizagem dos alunos. No que concerne à constituição das turmas, estas devem integrar apenas os alunos que frequentam o ensino básico complementar de Música em regime articulado, devendo o horário ser elaborado de forma a evitar tempos não lectivos intercalares. Quer as escolas de ensino especializado, quer as escolas de ensino regular, devem organizar-se para a formação das turmas e a elaboração de horários. A escola de ensino especializado deverá ainda salvaguardar a possibilidade de a escola de ensino regular poder aceitar alunos oriundos de outras escolas, independentemente da área geográfica da sua residência.

Claro está que, a avaliação e certificação deste trabalho tem que ser realizada, daí que os professores destas disciplinas devam participar nas reuniões de conselho de turma das escolas de ensino regular, tendo em vista a articulação pedagógica e a avaliação. Esta última deverá processar-se de acordo com as normas gerais aplicáveis ao respectivo nível de ensino. Desta forma, caso o aluno obtenha nível inferior a três a uma das disciplinas da área de formação vocacional, não comprometendo a sua progressão nas restantes, apenas impedindo a progressão para o grau seguinte na referida disciplina.

Recentemente publicada, a Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho, dá continuidade à reestruturação desta formação, de forma a enquadrar toda a formação artística especializada de nível básico, através da oferta de cursos de ensino especializado, não colocando em causa a autonomia e os projectos educativos das escolas, revogando assim a portaria anteriormente descrita.

Esta é uma legislação essencial, pois define, designadamente, novas formas de funcionamento do Ensino Articulado, tendo em vista a redução progressiva do currículo geral e o reforço do currículo específico. Passo a elencar sumariamente as principais alterações previstas nesta portaria:

- Relativamente aos planos de estudo, estabeleceu-se a duração efectiva do tempo lectivo numa unidade de noventa minutos;
- As escolas passaram a ter a possibilidade de criarem disciplinas de oferta escola (anuais, bienais ou trienais);

- Realização de uma prova de selecção aplicável pela escola responsável pela área de formação vocacional, podendo o seu resultado ser eliminatório sempre que o número de candidatos for superior ao número de vagas;
- Os candidatos podem ser admitidos em qualquer dos anos do curso de Música, realizando uma prova específica proposta pelo estabelecimento responsável pelo ensino vocacional, desde que este considere que o aluno reúne as competências necessárias para a frequência do grau correspondente ao ano de escolaridade que frequenta;
- No que concerne à constituição de turmas, as direcções regionais de educação competentes, podem autorizar a constituição de turmas com menos alunos do que o previsto. Sempre que o número de alunos da turma seja igual ou superior a 15, não é autorizada a divisão em dois grupos na disciplina de Formação Musical. A disciplina de instrumento tem metade da carga semanal de leccionação individual, podendo a outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos ou, excepcionalmente, funcionar mediante autorização prévia, em termos diferentes dos referidos;
- Relativamente à avaliação, esta é realizada numa escala de 0 a 5 no ensino básico, sendo que o aproveitamento nas disciplinas da componente de formação vocacional não será tido em conta para efeitos de retenção de ano; apenas os alunos do 6º ano que obtenham nível inferior a três a mais que uma disciplina da componente de formação vocacional, poderão ficar retidos no 2º ciclo. Se os níveis inferiores a três forem obtidos apenas a uma das disciplinas da componente de formação vocacional, o conselho de turma fica incumbido de decidir acerca da transição, ou não, do aluno para o 7º ano de escolaridade da componente vocacional. Deverão ser asseguradas pelo estabelecimento de ensino artístico especializado, as medidas de apoio e complemento educativo, cujo objectivo é proporcionar aos alunos a aquisição de competências essenciais em qualquer uma das disciplinas da componente vocacional. O aluno pode ficar retido em qualquer ano de escolaridade, não ficando comprometida a sua progressão na componente vocacional, sendo para isso necessária a frequência de um curso básico de Música em regime supletivo;
- Finalmente, no que diz respeito à certificação deste curso, havendo conclusão com aproveitamento, os alunos têm direito a um diploma de ensino básico, de acordo com a área artística frequentada.



### 3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo serão realizadas referências ao suporte teórico que se considerou incontornável de ser referido como fonte de conhecimento de informação vital e de inspiração, de modo a eu poder ter abraçado, crido, e mantido este projecto com coerência, e de modo a ter sabido gerir as várias resiliências e dificuldades que se levantaram ao longo de todo este processo.

Devido ao meio social e cultural em que estas crianças estão inseridas, achou-se inultrapassável fazer um estudo mais aprofundado sobre a motivação em geral, a sua investigação histórica e, em particular, os vários paradigmas que lhe dão forma a um nível musical, performativo e pedagógico.

Sendo um dos vectores principais, já delineados nos objectivos basilares destes projecto, a melhoria e desenvolvimento das várias capacidades cognitivas e humanas dos alunos envolvidos, achou-se preponderante abordar uma personalidade ímpar no contexto da psicologia, da pedagogia e também da filosofia, com uma aceitação e procura crescente por parte dos diletantes destes mesmos saberes. Augusto Cury, impulsor de uma nova corrente explicativa do processamento da mente e da construção multifocal e multifactorial do pensamento, dedicou grande parte da sua obra aos professores e à dignificante missão de educar, onde muito sucintamente abordar-se-á, neste capítulo de revisão teórica, a memória e seu funcionamento, as várias inteligências e alguns processos envolvidos na construção dos pensamentos, e sua influência na personalidade e no desenvolvimento dos vários códigos de inteligência de um indivíduo, explanados à luz da Psicologia Multifocal. (Cury, 2007).

Seguidamente, será feita uma abordagem às várias filosofias e arquétipos teórico-pedagógicos de importantes pedagogos na área da música e também em contextos de algum modo semelhantes a este.

Abordarei Karl Orff, essencialmente devido à sua abordagem mais prática e intuitiva da música, e pelo facto de estimular a criação musical simples e rudimentar e fazer desenvolver o potencial musical e criativo de cada aluno sem a exigência de grandes recursos, num ensino entusiasmante, prático e acessível a todo o tipo de crianças e de contextos.

O método Suzuki aparece aqui redesenhado devido à necessidade de procura de um método entusiasmante, motivante, e que pudesse enquadrar de uma maneira profícua e envolvente alunos integrados em vários níveis de formação, interesses e contextos, numa filosofia que se revelasse o mais humana e abrangente possível. Este método torna-se igualmente eficaz nas sugestões de indicações e abordagens mais práticas, no *savoir faire* da pedagogia instrumental e de grupo.

Já que o fulcro de todo este projecto e o seu ápice fenomenológico era a orquestra e a pratica orquestral, como instrumento dinamizador de meios mais desfavorecidos, achei relevante mencionar dois humanistas, filósofos, pedagogos e chefes de orquestra, reconhecidos no meio da música e neste âmbito tão particular das orquestras inseridas em contextos socialmente complexos. O primeiro é o fundador do *El Sistema*, José António Abreu, um visionário que implementou um programa extensivo que se difundiu por todo o mundo, programa essencialmente de resgate social, de crianças a viverem na pobreza e em condições decadentes, problemáticas e precárias, e a congrega-las a todas na prática de orquestra, tendo formado, através desta filosofia pedagógica, grandes músicos do actual panorama musical mundial.

A segunda personalidade incontornável é um pedagogo, maestro, filósofo e comunicador social, Benjamin Zander, que concomitantemente com a sua esposa Rosamunde Zander, psicóloga e psiquiatra, desenvolveram paradigmas únicos e extremamente proficiente em varias áreas da música, como a performance, a educação e pedagogia musical e instrumental, e entretidos neste conhecimento mais específico, paradigmas sociais e humanos que abrem e inspiram a mundos de novas oportunidades. Deste modo será feita uma pequena sùmula do seu livro, "A Arte da Possibilidade".

### 3.1- MOTIVAÇÃO

A motivação será abordada como uma ferramenta e uma idiossincrasia psicológicas afectas indissociavelmente do ensino e da pedagogia em geral, reforçando a sua relevância e a necessidade de aprofundamento do estudo e de uma consciência mais perspicaz de tal competência psicológica. Este aspecto é tanto mais importante, quando me propus realizar um trabalho que tinha à partida uma forte probabilidade de insucesso, já que iria mostrar, leccionar e fazer conviver uma parte da sociedade, que tinha pouco, ou diria até nenhum,

contacto com a música chamada clássica e/ou erudita, e muito menos um contacto ou interesse em relação a alguns dos seus instrumentos musicais, mais concretamente o violino e a prática de orquestra.

Por tal facto, considerou-se impreterível fazer uma breve consideração histórica sobre a motivação.

### 3.1.1 – Consideração histórica sobre a motivação

A palavra Motivação tem origem no latim, mais especificamente na palavra *movere*, que traduzido para um Português corrente significa mover, ou seja, esta ciência visa sobretudo investigar, compreender, os motivos as condições e as razões que influenciam e direccionam o comportamento do indivíduo.

O universo da Motivação, como área de desenvolvimento, estudo e explicação teórica e sistémica tem uma longa história, moldada sobre diferentes ângulos e perspectivas, definições e conceitos.

O termo Motivação, usado com plena validação e significância *per si*, foi usado pela primeira vez por volta de 1880, pois antes desta época científica e literária a acção dirigida e voluntaria, e o comportamento deliberado, era definido como mera vontade por psicólogos, teóricos e investigadores nas ciências sociais.

Analisando a história e a evolução da Motivação, como área da psicologia social, de uma forma mais esquemática, tal como foi expresso por Hallam S.(2002) e Forgas. J., et al.(2005), podemos explicar a sua existência e teorização sobre três planos distintos.

O primeiro, mais linear, afirma e defende que a Motivação está plena e exclusivamente sedeada no indivíduo e nos seus mecanismos neurológicos e fisiológicos internos, como adiante se explicará mais aprofundadamente.

O segundo plano afirma que a Motivação é gerada exclusiva ou preponderantemente pelo meio ambiente e que este exerce sobre o ser humano uma influência decisiva e incontrolável.

Por fim, o plano terceiro faz controlar e interagir os planos e naturezas das perspectivas anteriores. Afirma que a acção voluntaria, como comportamento dirigido, é fruto de uma complexa interacção entre as necessidades individuais e o meio ambiente, e

esta gestão de vectores dinâmicos e propulsores internos é feita e gerida essencialmente através de um mediador inato – a Cognição.

Nos primórdios da delimitação teórica da Motivação, esta era definida como uma necessidade de homeostasia ou de equilíbrio interno, perante as tensões ou necessidade de satisfação das exigências básicas orgânicas, como a fome, a sede, necessidade de abrigo e de procriação, etc. Para Clark Hull, citado por Hallam S.(2002), “quando as necessidades estão satisfeitas a Motivação é desfeita”. Esta era uma abordagem simplicista que excluía e ignorava a vontade consciente ou o suporte pessoal de um objectivo.

Sendo assim, foi esta natureza e direcção teórica, assente no indivíduo, como a sua fonte inconsciente e depositária dos seus instintos inatos, orgânicos e motivacionais, e sendo este o padrão matriz das suas motivações e pulsões, que conjecturaram as delimitações e as abordagens sócio-psico-filosóficas de pensadores sociais, como foram Darwin, Freud e McDougall (Forgas. J., et al.2005).

Assente nestes trilhos teóricos nasceu a teoria psicanalítica de Sigmund Freud, para quem a Motivação era um sistema de energia e pulsões internas e inconscientes, sexuais e agressivas, onde o objectivo mais imediato era a busca do prazer e a diminuição da tensão interna (Gleitman et al., 2003).

Gleitman refere ainda que, vigentes nesta convicção teórica da Motivação resultante do indivíduo, a sua predisposição genética e necessidades biológicas, estão os psicólogos estudiosos da personalidade, como Allport e Kagan, justificando as suas posições pelo facto dos recém-nascidos possuírem temperamentos distintos, desenvolveram nas suas teorias e tratados a preponderância da peculiaridade e do funcionamento biológico e condicionamento genético, que influencia uma percepção, interpretação e consequentemente uma interacção com o mundo profundamente díspares. Gleitman refere ainda tratados e estudos sobre a personalidade como o de Warren Norman (1963) e outros mais recentes como Costa e McCrae (1992), destacando cinco grandes dimensões principais básicas da personalidade, designados por Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade, Neuroticismo, Abertura à Experiência.

Abordando agora a Motivação sobre o prisma da influência e determinação do Ambiente, teremos uma postura e um legado bastante oposto ao anterior, dominado essencialmente pelos defensores do Comportamentalismo. A génese deste movimento e a sua evolução e influência na psicologia foi, como em tantas outras áreas de investigação, prejudicial ao natural, integrado e profundo desenvolvimento da psicologia, já que se



recusavam e ignoravam processos mais sérios e complexos nas áreas de estudo assim como a intervenção e mediação de processos psicológicos internos, defendendo acerrimamente uma explicação e teorização simplista e causal do comportamento, como a teoria do Estimulo-Resposta, delineado na base do conceito de hábito de Thorndike um conceito que é hoje considerado mais como um motivo social inconsciente, onde defendia que todo o estímulo tem uma resposta determinada. (Gleitman et al., 2003), (Hallam S., 2002).

Nesta teoria e abordagem especulativa, não havia espaço para a intenção voluntária determinada e causal, nem a consideração da capacidade e influência de um objectivo e meta pessoal. Gleitman retira da leitura que faz de Skinner (1938) (Gleitman et al. 2003), a explicação de que todo o comportamento era explicado na base do fenómeno do castigo e da recompensa, sendo por isso que todo o comportamento repreendido era evitado e o comportamento elogiado e incentivado era por inerência lógica, reforçado e repetido. Contudo Forgas J. (2005) relata que até mesmo os neo-comportamentalistas perceberam que a delimitação teórica inerente desta perspectiva era extremamente limitada, considerando que a acção motivada exigia uma abordagem mais sensata, sensível e integrada.

Foi neste eixo de mudança e neste preâmbulo de revolução e inovação teórica que se posicionaram teóricos como Heider, na sua teoria do equilíbrio, Lewin, na sua teoria baseada nas representações mentais, e Festinger, na sua teoria de dissonância cognitiva, numa perspectiva paradigmática em que privilegiavam a interacção entre o indivíduo e o meio ambiente, aceitando e integrando na sua postura comportamentalista, componentes motivacionais internos, revalidando as vontades intrínsecas e deliberadas, os objectivos pessoais e desejos interiores, como vectores preponderantes no comportamento e na acção motivada. Foi graças a estes defensores de uma psicologia mais aberta e humanista, que a sua influência se revelou mais duradoura e decisiva para o desenvolvimento da psicologia motivacional, refugiando resistentemente a sua delimitação teórica, mesmo nos anos mais ortodoxos do frio comportamentalismo mecanicista, em moldes cognitivos sociais e motivacionais (Forgas. J., et al.2005).

Neste então latente mas reavivado paradigma e postura filosófica, posicionam-se os humanistas na década de 70, tais como A. Maslow e C. R. Rogers, e os teóricos da revolução cognitiva. Segundo Gleitman et al. (2003) e numa explanação sucinta, estes consideram a capacidade do indivíduo e a sua voluntária e deliberada vontade como os factores que determinam o comportamento. Sendo assim, acreditavam na percepção individual, distinta e única de cada indivíduo, dos seus acontecimentos pessoais,

influenciando por estreita consequência a sua interpretação causal, que por sua vez organizaria a percepção e estruturação mental do mundo e da realidade e que, indissociavelmente, afectaria e condicionaria o pensamento, a emoção, o comportamento e a acção.

Deste modo desenvolveu-se e aprofundou-se um estudo intenso sobre os mecanismos envolvidos no processamento mental da informação e sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Assim se explicavam deste modo questões, que até então não eram suportadas teoricamente, como mudanças de atitude, preconceitos, e outros comportamentos mais bizarros, como um processamento peculiar ou deficiente de informação.

Numa consideração feita por Gleitman e al. (2003), Maslow e Rogers defendiam que a Motivação operava mediante diferenciados níveis de escala de tempo. A um nível médio, situavam-se objectivos a curto e médio prazo com o intuito de preservar e estimular a auto-estima. Já a um nível elevado, estes defendiam que os objectivos de vida assim como a personalidade do indivíduo, tinham uma preponderância vital.

### 3.1.2 - A motivação na aprendizagem e ensino da música.

Na psicologia da música a motivação aparece definida em literatura especializada através de algumas teorias distintas. A teoria do Auto-conceito de Inteligência, a teoria da Expectativa e do Valor, a teoria da Auto-eficácia.

#### **Auto-conceito de Inteligência**

No tocante a este conceito, e baseando-me principalmente em Hallam S.(2002), O'Neill, S.A & McPherson, G.E. (2002) e Asmus, Eduard P. (1986), este prende-se sobretudo com a auto-percepção do talento e da inteligência. Existem duas abordagens diferentes, a teoria incremental e a teoria da identidade. Todas as pessoas, natural e forçosamente, adoptam umas das duas teorias mas, de acordo com vários estudos, a adopção de uma ou de outra, produzem resultados diferentes ao nível da motivação e da forma como entendem o esforço investido na aprendizagem e, por consequência, produzem resultados diferentes, também ao nível do desempenho na aprendizagem.

A escolha de uma destas teorias aplica-se aos mais variados aspectos da vida, a uma disciplina ou a uma situação específica. Uma pessoa pode adoptar a teoria incremental para

quase tudo na sua vida, assim como a teoria da identidade, mas passarei a descrevê-las numa perspectiva coadjuvante à aprendizagem musical.

Os alunos que adoptam a teoria incremental, acreditam que a sua inteligência e aptidão podem mudar e aumentar com o tempo e com a experiência, e que o esforço é encarado de uma forma positiva, até mesmo necessária para a aprendizagem. Também concluem que qualquer falha ou problema no processo de aprendizagem resulta da falta de trabalho ou esforço, ou ainda do uso de estratégias inadequadas para resolver os problemas de aprendizagem. Os alunos que adoptam a teoria incremental tendem a sentir-se mais motivados para investir no trabalho e para se esforçarem ainda mais ao longo do processo de aprendizagem.

As crianças que adoptam a teoria da identidade acreditam que a sua inteligência e capacidades são fixas estáveis e inalteráveis e que nada pode ser feito para aumentar a sua aptidão e inteligência. Para estes alunos o esforço é encarado como uma coisa negativa, pois pensam que se têm de se esforçar para aprender, é porque não têm aptidão suficiente, ou não são suficientemente inteligentes. Para estes alunos, qualquer falha no processo de aprendizagem é entendida como resultando da falta de aptidão, levando-as a questionar-se muitas das vezes sobre a pertinência de continuar ou desistir de determinada aprendizagem. Ainda é importante referir que os alunos que adoptam a teoria da identidade, tendem a ficar desmotivados e a desistir se têm de gastar muito tempo e esforço na aprendizagem.

A motivação dos alunos é afectada por aquilo que estes acreditam ser verdade acerca de si próprios. Essas ideias sobre si são construídas principalmente através da interacção com os pais, família próxima e amigos, e passam a constituir uma parte importante da estrutura da sua personalidade. Também os professores contribuem para a construção ou modificação da percepção que os alunos têm de si mesmos, alterando as crenças acerca das suas capacidades, do seu potencial de aprendizagem, ou da origem das suas dificuldades.

Esta influência de pais e professores é definida como *priming*: os filhos e alunos de pais e professores que entendam a aptidão e inteligência como passíveis de evoluir em função do esforço, trabalho e tempo, tenderão a adoptar a teoria incremental. Inversamente, os filhos e alunos de pais e professores que entendam a aptidão e inteligência como fixos e impossíveis de modificar, independentemente do esforço, trabalho e tempo, tenderão a adoptar a teoria da Identidade.

A construção desta percepção em si, uma vez implantada, influenciará na velocidade e na qualidade das aprendizagens futuras desses mesmos alunos.

A adopção e indução destas teorias, a nível pessoal dos alunos e dos professores, têm implicações consideravelmente profundas e com resultados práticos, notoriamente díspares e diametralmente opostos.

Os alunos que se imbuem da teoria incremental tendem a superar mais rapidamente as dificuldades, a ser mais insistentes no estudo, tendem a estabelecer mais facilmente objectivos de médio e longo prazo, a desenvolver mais rapidamente a motivação intrínseca e encaram uma má prestação numa audição de forma mais positiva (O'Neill, S. 1994).

Os alunos que adoptam a teoria da identidade tendem a desistir com maior facilidade perante as dificuldades, tentam fazer tudo bem logo á primeira, de modo a demonstrarem a si e aos outros que têm aptidão e, assim, encaram cada actividade como uma oportunidade para comprovar ou desmentir a sua aptidão. Estes alunos, pelo invés, encaram uma má prestação numa audição de forma menos positiva.

Concomitantemente, e agora no que concerne à responsabilidade dos professores, estes deveriam desenvolver uma postura de ensino que promova a adopção da teoria da identidade por parte dos alunos. Devem elogiar os alunos pelo esforço dispendido e não pelas metas atingidas, não devem valorizar o facto de os alunos terem aprendido depressa, mas o facto de terem encontrado a estratégia adequada para solucionar uma dificuldade Jesus, S.N. (2000).

Sugere-se que centrem a atenção do aluno no que correu mal quando este falha e não na distância que o aluno ficou da meta ideal e devem, por analogia, direccionar a sua atenção para a forma como o aluno reage, supera ou não, cada passo de aprendizagem, em vez de ficarem ansiosos pela chegada à meta final. Deduzindo por co-relação causal, os professores têm de prestar atenção ao *priming* dos pais, chamando a atenção para o impacto negativo que as suas atitudes podem ter na aprendizagem dos seus filhos. Em momentos marcantes, como as audições ou recitais, o professor tem de ter especial cuidado com a mensagem que passa. No fundo, se deve dizer ao discípulo que, no caso de sucesso, este se deveu à sua aptidão ou ao esforço dispendido e à forma como trabalhou previamente, ou se mostra que, no caso de insucesso do aluno, este se deveu à falta de aptidão ou à falta de esforço e trabalho necessários. É também relevante referir que as nossas concepções e conceptualizações mentais, ainda que não conscientes, se transmitem na comunicação não verbal, não devem defraudar as nossas palavras. Deste modo

considera-se até certo ponto relevante ponderar os modelos de admissão a uma escola e os testes que se realizam para tal aferição, baseados nas teorias do auto-conceito de inteligência que os alunos adoptam.

### **Teoria da Expectativa e Valor**

A teoria motivacional baseada na Expectativa e Valor foi delineada por Atkinson. No modelo defendido por este teórico em 1974, a principal questão, que o impulsionou e que considerou de maior relevância, tem a ver com a forma como reagimos quando nos encontramos perante um desafio, e o que fazemos para o superar (Atkinson, J. W. & Raynor, J. O. 1974).

Segundo este modelo, as escolhas que fazemos dependem e variam em função da Expectativa e do Valor. Isto é, escolhemos continuar a fazer coisas em que acreditamos ser capazes de obter bons resultados ou para as quais temos Expectativas positivas. Ainda na mesma linha, e complementando a explicação, escolhemos continuar a fazer coisas que são importante para nós ou que valorizamos.

De acordo com Atkinson, os indivíduos tendem a escolher actividades onde o resultado esperado é simultaneamente incerto (ou contém algum grau de incerteza) e altamente previsível.

Concomitantemente e inteirando o modelo de Expectativa e Valor, é preponderante referir o modelo de Eccles (1993). Na sua teoria as questões importantes são: espero conseguir bons ou maus resultados nesta actividade?; como é que me vejo, com ou sem capacidades no que diz respeito a esta actividade?

Para Eccles, nós valorizamos uma actividade de acordo com quatro componentes de Valor:

- Como apresentação inaugural, a Importância ocupa um lugar de destaque. Refere-se a quanto acreditamos ser bem sucedido numa determinada actividade, ou ao impacto que o sucesso numa actividade tem para a minha identidade (como músico, aluno, professor, pai, etc.).
- Em segundo apresenta-se a Utilidade, isto é, o grau de conveniência ou proficuidade que atribuímos a determinada actividade. A título de exemplo, compreendemos que gastar muitas horas a estudar piano é visto como tendo maior

utilidade se os nossos objectivos estiverem relacionados com uma actividade profissional relacionada com a música e o piano em particular.

- Em terceiro lugar temos o Interesse. Neste caso, prende-se com o interesse pessoal e intrínseco que temos por determinada actividade. Abordando por outro ângulo, determina-se o grau de interesse pelo quanto gostamos de determinadas actividades ou das actividades relacionadas com determinada disciplina ou assunto.
- Em último lugar temos a variável Custo, que se refere à forma como olhamos para os custos associados a uma actividade, incluindo inexoravelmente o tempo, a energia, o esforço, os gastos e as perdas naturalmente associados.

Para Eccles, nós temos tendência a gostar e a valorizar mais aquelas actividades nas quais “somos bons” e obtemos bons resultados, e vice-versa.

Quando uma criança gosta de uma actividade, é expectável que gaste mais tempo com ela, mesmo que ache que não tem as capacidades para realizar essa mesma actividade suficientemente desenvolvidas, ou que ainda não é suficientemente competente como é o tão actual e crescente fenómeno dos jogos de computador.

De igual forma, quando uma criança se acha competente numa actividade, tende a gastar mais tempo com essa actividade e a fazer aumentar o seu interesse por ela.

Podemos dizer com alguma segurança que quando alguém tem expectativas positivas numa actividade e se vê com capacidades para tal, o mais certo é que venha a ser bem-sucedido nessa actividade.

No que à didáctica e ao ensino da música diz respeito, é por dedutiva e implícita conclusão importante que os professores levem os alunos a estabelecerem para si expectativas mais elevadas, no que diz respeito à aprendizagem musical e devem ajudar os alunos a desenvolverem as competências necessárias para atingir esses mesmos objectivos.

### **Teoria da Auto-eficácia.**

Bandura introduziu o conceito de Auto-eficácia em 1977, quando apresentou uma teoria, cujo resultado final era compreender, explicar e antever as mudanças psicológicas obtidas por meio de duas grandes formas de intervenção para o desenvolvimento do sentido de eficácia de uma pessoa (Bandura, A.1977).

A primeira verifica-se a um nível mais comportamental, a partir do momento em que proporciona experiências de competência efectiva ao sujeito, no confronto com as situações.

A outra forma de intervenção é mais cognitiva, incidindo directamente nos processos cognitivos que medeiam as mudanças comportamentais, nomeadamente as crenças e as expectativas. (Dweck, C.S.; Molden, D.C. 2005)

A Auto-eficácia é definida como referindo-se ao tipo de avaliação que as pessoas fazem das suas capacidades para organizar e executar as acções necessárias para alcançar determinados objectivos.

Na teoria da Auto-eficácia pressupõe-se que as expectativas criadas para o resultado de uma actividade, exercem uma maior influência no comportamento do que o resultado em si, quer seja bem sucedido ou não.

Assim sendo, se os alunos tiverem expectativas positivas e elevadas em relação à aprendizagem, sentir-se-ão mais motivados para trabalhar e para se esforçarem, independentemente de habitualmente terem bons ou maus resultados de aprendizagem. Por outro lado se os alunos tiverem expectativas baixas e negativas relativamente à aprendizagem, sentir-se-ão menos motivados para trabalhar e para se empenharem, independentemente de habitualmente terem bons ou maus resultados de aprendizagem.

Há portanto, na teoria da Auto-eficácia, uma distinção extremamente importante a fazer entre resultados de aprendizagem e as expectativas de aprendizagem.

É também relevante sublinhar que a avaliação da Auto-eficácia faz-se sempre em função do objectivo. Este último pode ser definido por uma entidade externa, interna ou até mesmo por uma interacção de várias entidades. É por isso diferente do conceito de competência global, que se refere a uma auto-percepção global de competência num campo ou actividade específica.

A fronteira entre Auto-eficácia e Competência Global apesar de ténue, apresenta conceitos e naturezas bastante dispares.

Prosseguindo, e a título de exemplo como tentativa de explicitar as diferentes valências, o conceito de Auto-eficácia enquadra-se essencialmente numa atmosfera de expectativas. O discurso habitual e característico deste modelo pode ser: “Acho que sou capaz de tocar bem esta peça”; “Acho que não consigo tocar esta peça a esta velocidade”;

“Acho que posso fazer uma boa figura na próxima audição”; ou “Acho que não consigo tocar esta nota afinada”.

Já nas imediações do conceito de Competência Global, o discurso é pleno de certezas e convicções. O carácter interno do mesmo permeia-se sobretudo de discursos semelhantes aos seguintes: “Eu não sou capaz de tocar peças rápidas”; “Eu sou um péssimo pianista quando tenho de tocar em público”; “Eu toco muito bem Bach”; “Como professor, sou capaz de resolver qualquer problema técnico”.

Muitas das vezes estes conceitos surgem imiscuídos, como é o caso deste exemplo mais específico: “Eu penso que sou um bom instrumentista, mas acho que não vou conseguir resolver completamente este problema técnico”. Neste exemplo percebe-se uma competência global elevada e muito positiva mas uma Auto-eficácia negativa.

Dedutivamente, percebe-se então que o nosso conceito de Auto-eficácia afecta, obviamente, a qualidade da nossa aprendizagem e da nossa performance.

Assim, durante a performance, tal acontece quando não nos sentimos confiantes com determinada passagem difícil, antes e durante a passagem, os nossos níveis de ansiedade aumentam e começamos a imaginar-nos a falhar ou a tocar pior. Quando sentimos que temos tudo controlado, podemos concentrar-nos ainda mais nessa passagem e apreciar o desafio e a dificuldade que essa passagem apresenta.

Relativamente à aprendizagem, quando não nos sentimos confiantes com determinado conteúdo ou disciplina, os nossos níveis de ansiedade aumentam e começamos a projectar cenários negativos para o futuro. Quando nos sentimos confiantes com determinado teor curricular, empenhamo-nos mais e apreciamos o desafio e as dificuldades que vão surgindo.

A Auto-eficácia tem uma relação muito estreita com a quantidade de esforço e a persistência que empenhamos e despendemos nas tarefas.

Quando acreditamos ter níveis elevados de eficácia numa tarefa, temos tendência a esforçarmo-nos mais e a persistir, mesmo quando surgem dificuldades. Já em oposição, quando acreditamos que temos baixos níveis de eficácia numa tarefa somos assaltados por imensas dúvidas em relação às nossas capacidades e temos, por conseguinte, tendência para desistir com mais facilidade.



Segundo Hallam S.(2002), diversos estudos realizados por Schunk (1982-1991) indicam que os níveis de Auto-eficácia apresentados pelos alunos determinam com um nível de exactidão elevado o grau de sucesso ou insucesso desses mesmos alunos.

Estabelecendo implicações estreitas com a didáctica, os professores devem ajudar os alunos a terem um conceito elevado de Auto-eficácia nas diferentes tarefas, tanto no trabalho que efectuem em casa na aprendizagem de peças novas como no desempenho nas audições. Deste modo conseguir-se-á ajudar os alunos a terem um conceito elevado de Auto-eficácia: se se valorizar o esforço e o empenho em detrimento do resultado; se se centrar a atenção nos processos de aprendizagem e não no resultado; se se estabelecerem metas e objectivos concretos exequíveis e alcançáveis para os níveis dos alunos; e se os ajudarem a atingirem essas metas e os objectivos que forem estabelecidos para eles.

## 3.2 - ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

### 3.2.1 - Augusto Cury

*”Podemos dominar os computadores, os automóveis e os aviões, mas não temos o domínio completo da mais incompreensível das máquinas: a mente humana.”*

(Cury, 2007)

Neste projecto educativo, considerou-se uma mais-valia, enriquecedora do complemento teórico, abordar uma grande personalidade dos dias de hoje pelo contributo inquestionável que tem dado no domínio da compreensão da mente e dos processos de construção do pensamento. Desenvolvendo a teoria da inteligência ou da psicologia multifocal, este autor extrapolou estes inusitados e revolucionários paradigmas para as mais variadíssimas áreas do saber humano.

Filósofo, médico, psiquiatra, psicoterapeuta, escritor e cientista, Augusto Cury tem-se dedicado, com grande e entusiasmado empenho, preferencialmente à educação. Tem feito uma observação cuidadosa da educação nos nossos dias e tem proposto abordagens e intervenções que em muitos pontos vêm complementar indiscutivelmente, e até revolucionar, os moldes em que a educação está assente na sociedade moderna. Discorre

sobre erros crassos e persistentes, que trarão problemas e consequências nefastas, que já se podem vislumbrar nos dias de hoje. Esboça uma paleta de estratégias e de atitudes e intervenções que podem refazer a qualidade do ensino dos nossos dias. Redefine a atitude do professor, o seu papel social e enumera os problemas, erros e suas consequências na psique dos alunos.

Cury veio também reestruturar a definição de inteligência, alargando-a a níveis e estruturas nunca antes assumidas, definindo-a por códigos variados. Pelo interesse que suscita, pela coerência descrita, pela possibilidade de coadunação de todas estas sugestões, teorias e estratégias neste projecto tão específico e de características peculiares faço, seguidamente, um descrição destes diferentes códigos que tentarei desenvolver nos alunos de modo a, como descrevi nos objectivos iniciais, tentar ser profícuo e interventivo a um nível mais humano, profundo, social, psicológico e espiritual.

### 3.2.1.1 - Códigos de inteligência: psicologia multifocal e memória

O tema fulcral que Cury nos vai debulhando e descrevendo sobre várias perspectivas e abordagens, relacionado com os constituintes e fenómenos envolvidos na inteligência e com os seus variados códigos, prende-se com a capacidade e a vontade de “procurar expandir qualitativamente a consciência do Eu e a torná-la uma consciência crítica do mesmo, capaz de se interiorizar, de realizar a análise multifocal e de ter intimidade com a arte da dúvida e da crítica” (Cury,2008, p.25).

Em situações como as fobias, a ansiedade ou as psicoses, a “consciência do Eu” tem grande dificuldade em “administrar” os pensamentos dialécticos (os quais têm como fontes privilegiadas os pensamentos não-conscientes e as emoções).

O autor elege a nossa própria capacidade de pensar como o factor chave para efectuarmos um processo de mudança que nos permita explorar todas as possibilidades, recursos e potencialidades da nossa inteligência, visando uma personalidade mais autónoma e inteligente.

O tema central do livro em questão incide, pois, sobre o bom uso da inteligência mais do que o estudo da sua estrutura e funcionalidade. Ora, para que tenhamos acesso à sua prática efectiva, nada melhor do que descobrirmos as chaves, ou seja, os códigos da inteligência.

É aqui que *O Código da Inteligência* nos surpreende com a revelação de um conjunto de ideias-força muito úteis sobre o melhor uso que poderemos fazer dos nossos recursos íntimos, onde se inclui a fabulosa, mas tantas vezes desprezada, capacidade de aprender.

Em *O Código da Inteligência* são sugeridos numerosos exercícios práticos e de fácil execução para o treino, estimulação e musculação de diferentes habilidades que podem facilitar os interessados a superarem-se e até mesmo a maravilharem-se com as muitas possibilidades de uma utilização simultaneamente mais racional, mais criadora e mais encantadora da inteligência.

### **A definição de inteligência**

Augusto Cury (2007), Gardner, H.(1993a), e também de certo modo Goleman com o seu conceito de Inteligência Emocional (Goleman, D.1997) exhibe a definição da inteligência segundo uma perspectiva e teoria multifocal, não neuro-científica mas através de uma abordagem essencialmente psicológica.

Esta definição complexa, “à luz da psicologia multifocal” (Cury, 2007)) é uma teoria desenvolvida por Cury que, como o nome indica, define a psicologia como multifocal, multi-factorial e multidinâmica

A definição de inteligência, nas obras de Augusto Cury, está estruturada em três grandes áreas. Este conceito global implica duas áreas, que são de cariz inconsciente e uma última de cariz consciente, que o autor sugere e define do seguinte modo:

- A primeira área é onde se processam inconscientemente os fenómenos que actuam na recuperação da memória e organização das informações da memória e, conseqüentemente, na construção dos pensamentos e de emoções. Estes processos actuam em milésimos de segundos e têm memória RAM (Registo Automático da Memória) como uma plataforma privilegiada do Eu.
- A segunda área constitui-se pelo corpo das diferentes e complexas variáveis que lêem a memória e produzem os pensamentos, as imagens e as fantasias, também em milésimas de segundos. Esta área é definida e influenciada pelos seguintes parâmetros: Como estou, que indica o nosso estado anímico, emocional e motivacional; Quem sou, que define a nossa história e narrativa existencial, que está arquivada nas janelas da memória, o nosso percurso único e inimitável; Onde estou, que define o ambiente social que nos rodeia

e que permeia as nossas vivências e influências humanas e sociais do dia-a-dia; Quem sou geneticamente, que caracteriza a nossa natureza e predisposição genética, onde está incluído a nossa matriz metabólica e funcionamento neuro-hormonal e, o último factor que está relacionado com o modo como actuo enquanto gestor da psique e o Eu enquanto director do guião da história individual de cada ser.

Em geral as teorias sobre a inteligência são bastante diversas e baseiam-se essencialmente em preponderantes psíquicas, sociais e/ou genéticas.

Cury, no entanto, defende que há uma dinâmica que ultrapassa estes factores: que é o facto de como actuo enquanto gestor do psiquismo. Este factor actua no grau da abertura das janelas da memória e, por sua vez, determina os estados emocionais, como a alegria, a tranquilidade, o humor depressivo...

- A terceira grande área define-se como sendo o resultado das duas primeiras áreas. É a área das inteligências perceptíveis, onde os comportamentos têm a faculdade de serem analisados, avaliados e aferidos, como a rapidez de raciocínio, o grau de memorização, a capacidade de assimilação de informação, o nível de maturidade nos focos de tensão, os patamares de tolerância, de inclusão, de solidariedade, de generosidade, de altruísmo, de segurança, de timidez, de inovação, de desenvolvimento, entre outros. É por conseguinte, que, nesta área, são realizados os mais variados testes para medirem os diversos tipos de quocientes de inteligência, que Cury argumenta como sendo características e avaliações parciais, incompletas e circunstanciais da inteligência. Contudo, os oito códigos de inteligência descritos por Cury, envolvem os três patamares. Decifrá-los e aplicá-los são processos conscientes, mas ao fazermos estes exercícios, atingiremos regiões inconscientes, camadas mais profundas da inteligência humana.

Cury defende que, para vivermos uma vida psíquica saudável, é muito importante aprender a decifrar alguns códigos fundamentais no processo de formação da personalidade.

O objectivo principal desta explanação e descrição destes códigos de inteligência, é oferecer-nos ferramentas para sermos capazes de gerirmos a mente e sermos capazes de expandir o seu potencial intelectual e concomitantemente prevenir transtornos psíquicos.

## Os Códigos da Inteligência

Augusto Cury chama de “códigos” às funções da inteligência. São também os alicerces das inteligências múltiplas. Necessitam de ser decifrados e desvendados os seus matizes, só assim poderão ser treinados. O autor acredita que “se forem bem trabalhados, os códigos da inteligência podem levar uma pessoa alienada a perseguir projectos de vida fantásticos, transformar um funcionário comum num executivo brilhante, um eleitor tímido num político extraordinário, um péssimo amante numa pessoa afectuosa, um estudante desinteressado num pensador notável” (Cury, 2008, p.15).

Sendo assim nomeia o primeiro código como **O Código de Eu como gestor do intelecto**. Este é um código que se prende essencialmente com a gestão de um universo lógico. Como diz Cury, qualquer entidade sem gestão pode ir à falência. É um código que nos ensina a filtrar os estímulos stressantes, a cultivarmos e preocuparmo-nos com a higiene psíquica, a reeditar o filme do inconsciente, a construir janelas paralelas para superar os nossos desafios. O autor defende que deveríamos, enquanto gestor psíquico, desenvolver os mais diversos níveis de competência para escolher amizades, determinar objectos, reagir, calar-se, falar, actuar dentro de si, agir, compreender-se, acomodar-se, modificar a sua história. Representa a capacidade de escolha, de autodeterminação e consciência crítica.

O Código do Eu remete-nos para a consciência de que devemos ser autores das nossas próprias vidas, assumindo escolhas e controlando as decisões. Essa é a melhor forma de gerirmos o impacto dos estímulos (desde os nossos pensamentos ao marketing de todo o género, que nos tenta persuadir) sobre a nossa vida.

Como recorda Augusto Cury, o Eu representa a nossa auto-consciência (o que somos), a nossa identidade (quem somos), o nosso papel social (o que fazemos) e a nossa localização no tempo e no espaço (onde estamos). Este Eu baseia-se em todas as informações e experiências arquivadas no cérebro, a partir da vida intra-uterina.

Diz Cury: “As armadilhas em que o Eu se envolve, determinam o sucesso ou o comprometimento da formação da personalidade e das suas capacidades”. (Cury, 2008).

Devemos então desenvolver a arte da dúvida e da crítica. Só assim podemos filtrar os estímulos stressantes sociais, orgânicos e psicológicos, melhorarmos a nossa qualidade de vida e ficarmos mais fortes.

O segundo Código de Inteligência nomeia-o como o **Código da autocrítica - pensar nas consequências dos comportamentos**. O sentido crítico pode também ser definido como “um processo de formação de uma opinião ou conclusão baseada em informação acerca de uma situação e, idealmente, chegar a uma conclusão que pondera e reconhece os elementos importantes do tema” - dizem os psiquiatras Paula Trzepacz e Robert Baker (Gleitman et al, 2003).

Para Augusto Cury, este código da inteligência é “o código de quem se auto-avalia, de quem pondera os seus actos, avalia os seus comportamentos, se ajusta, se autocorrige, reflecte sobre as suas reacções e faz conjecturas sobre si mesmo.” (Cury, 2008, p.36).

Ele destaca o “pensar antes de agir” afirmando que é uma das ferramentas mais nobres de quem decifra os mais altos níveis do código da autocrítica e então sugere que se pratique a paragem Introspectiva, o Silêncio, a humanização nas relações sociais e ao mesmo tempo a capacidade de evitar reacções instintivas (que pode ser animalesco e destrutivo) e não se ser escravo do que os outros pensam ou falem de nós.

Este é o código de quem se auto avalia, quem pondera os seus actos, avalia os seus comportamentos, de quem se corrige, se ajusta, reflecte suas acções, e de quem analisa o seu papel enquanto ser humano, ser social, ser profissional e educador.

O código seguinte é **O Código da Psico-adaptação ou da Resiliência**. Para Cury, este código tem a ver com a capacidade de sobreviver a tensões, pressões, intempéries e adversidades. Ele considera-a um dos códigos mais notáveis da inteligência.

Quando este código está pouco desenvolvido, as pessoas suportam de forma inadequada as crises da vida podendo atirar as suas vítimas para o que ele chama de “suicídio imaginário” (desejo de desaparecer ou de não mais acordar), o suicídio físico ou o suicídio psíquico (através de dependências como as drogas, o alcoolismo, comportamentos auto-destrutivos e auto-abandono).

A psico-adaptação exige que as pessoas sejam capazes (aprendam) a não se submeterem às derrotas, a usarem os problemas como oportunidades, a expandirem a tranquilidade, a compaixão e a tolerância, a desenvolverem a saúde psíquica para se protegerem das adversidades próprias da vida. Neste capítulo, Cury enumera algumas sugestões mais específicas para quem pretende maturar e viver o código da resiliência.

O quarto código apresentado é **O Código do Altruísmo**. Aqui reside o segredo da afectividade social. Este é, para Cury, o código que “expressa a grandeza da alma, a

generosidade, a bondade, a compaixão, a indulgência e o desprendimento” (Cury, 2008, p.36). Define o código do altruísmo, que exprime a capacidade de se colocar no lugar dos outros.

O exercício deste código leva as pessoas a desenvolverem a paixão pela Humanidade e a capacidade de se colocarem no lugar dos outros para “perceberem os seus sentimentos e desvendar as suas necessidades” (Cury, 2008, p.38).

É um código que se aprende praticando e não ouvindo lições de moral e civismo. Por isso, Cury sugere que se descubra o prazer de doar, de tratar e de proteger os outros; que se participe em actividades sociais e ecológicas; que se pratique o silêncio e se previna a hipersensibilidade (não vivendo a história dos outros, nem a sua dor e não os super-protegendo).

Neste capítulo, Cury adverte para a importância de educar com base na solidariedade e desenvolver a capacidade de se doar, e a sensibilidade de nos podermos interessar pelas necessidades psicológicas dos outros.

Para Augusto Cury o quinto código da Inteligência é **O Código do Debate de Ideias**, e este código é o alicerce do processo de formação de pensadores, aquele que se “habilita a trabalhar em equipa, a interagir, a trocar experiências”. É o código que, bem aplicado, dá prioridade ao debate e à arte da dúvida.

Cury, recomenda que, além de expressarmos o que sentimos e pensamos com respeito, devemos treinar o diálogo em equipa, provocar a inteligência dos grupos, exercitarmos a exposição de ideias e libertarmos o imaginário, deixando fluir o raciocínio.

**O Código do Carisma** descreve as qualidades, o comportamento e as atitudes de alguém, e está relacionado com uma série de atributos onde a capacidade de liderança ocupa o lugar de destaque. Refere que a principal característica do carisma é a energia que permite à pessoa ter uma visão, uma missão, quaisquer espécies de objectivos ou finalidades e saber transmiti-las aos outros de tal modo que eles aderem com entusiasmo ao que lhes for proposto.

Para Cury, é o código da capacidade de encantar, de envolver, de surpreender, de admirar os outros e de se admirar a si mesmo envolvendo a afectividade, a amabilidade, a afabilidade e o romantismo existencial.

Como sétimo código **O Código da intuição criativa** é um código libertador da criança que há em cada um de nós. É o que nos permite arriscar, ousar, aventurar e inventar respostas novas para problemas velhos.

A psicologia multifocal aceita seis tipos de raciocínio basilares: o raciocínio lógico-linear (científico); o raciocínio histórico-social (que analisa os factos passados da humanidade); o raciocínio histórico-psíquico (baseado na memória existencial privada e na história psíquica de cada indivíduo); o raciocínio de psicogestão (o do Eu enquanto gestor da psique); o raciocínio existencial (que alimenta o pensamento filosófico, a arte da dúvida, a arte da crítica e a arte da contemplação) e o raciocínio esquemático (organizador dos demais raciocínios).

A intuição criativa resulta do pensamento multiangular, aberto e divergente que congrega os diferentes tipos de raciocínios.

A flexibilização da mente é a porta de entrada para a intuição criativa, um dos maiores potenciais da mente humana, infelizmente tolhida por educação repressora, castradora credences, ideologias e ideias feitas que adquirimos sem as questionar.

Por último, o código mais importante e ilógico é **O Código do Eu como gestor da emoção** ou o código da inteligência emocional. É, segundo Cury, “o código que dá um choque de lucidez nas emoções, recicla o seu controlo de qualidade, propicia terreno para cultivarmos a tranquilidade, o prazer, o júbilo, o deleite e o usufruto existencial” (Cury, 2008, p.98).

O seu objectivo é dar-nos um controlo sobre os nossos sentimentos de forma a encarmos com tranquilidade as sensações de insegurança, os temores, as angústias, os ciúmes, a agonia e as aflições da vida.

Cury, citando Steiner, atesta que “uma pessoa emocionalmente educada consegue lidar melhor com situações emocionais complicadas que, potencialmente, poderiam resultar em conflitos, fúria, mentiras, agressões e mágoas infligidas mutuamente” (Cury, 2008).



### 3.2.2 - Suzuki

Baseando-me principalmente nos sitios oficiais ([http://www.suzuki-violin.com/suzuki\\_violin\\_vstraditionalviolin2.htm](http://www.suzuki-violin.com/suzuki_violin_vstraditionalviolin2.htm)) e (<http://suzukiviolin.com/>), nos manuais seguintes Suzuki, S.; Grilli, S. (1992), Coff, R. (1998) e no artigo de Brathwaite A. (1988), irei seguidamente apresentar uma biografia introdutória de Suzuki e uma abordagem muito sucinta do seu método. Shin'ichi Suzuki nasceu na cidade japonesa de Nagoya a 17 de Outubro de 1898 e morreu no mesmo país, em Matsumoto, a 26 de Janeiro de 1998. Curiosamente começou a estudar violino como autodidacta continuando os seus estudos na Hochschule de Berlim com Karl Klinger. Foi detentor de um doutoramento honorário em música no New England Conservatory (Boston – EUA) e fundou o reconhecido Talent Education Research Institute em Matsumoto.

Suzuki achava que aquilo a que as pessoas chamavam de talento resultava de um processo cuidadoso de aprendizagem musical e não de algo inato. Acreditava que todas as crianças independentemente do seu contexto social ou familiar tinham as mesmas possibilidades de aprender. Visto que todos deveriam ter a oportunidade para aprender música, as escolas não deveriam fazer provas de acesso ou de aptidão.

Uma das ideias mais peculiares e tão características desta filosofia de Suzuki, era a de que defendia que pessoas reformadas que tivessem a reputação de serem pessoas bondosas e generosas, dariam professores excelentes para a sociedade e para a comunidade onde moravam.

O movimento que mais tarde originou o seu método (Educação do Talento) teve início em 1945, logo a seguir á segunda guerra mundial. O objectivo era educar nas crianças corações nobres, inspirados por boa música e estudo diligente. Suzuki acreditava que quando as pessoas eram educadas e criadas com amor, a sociedade evoluía criando pessoas melhores que aprenderiam a resolver as suas divergências sem uma recorrência a actos e atitudes violentas.

Estabelecendo uma abordagem geral ao método em si, considero incontornável uma explanação do conceito idiossincrático que tão bem define este método.

Conhecido também como ‘Mother Tongue Education’, porque tenta aproximar os processos do ensino da música dos processos de aprendizagem da língua materna. No entanto, o método Suzuki é muito mais do que um método e uma forma de viver, é um

novo conceito de educação. Assim, de um modo muito sucinto, são enumeradas algumas aplicações para a aprendizagem musical. Para Suzuki era fundamental que a mãe ou o pai soubesse tocar o instrumento ainda que de uma forma muito iniciática e básica. A repetição era fundamental, para além de ser entusiasmante e um processo natural e privilegiado da criança para o aperfeiçoamento das peças, que deveriam também ouvir exemplos perfeitos das mesmas. Antes de começar a tocar a criança deverá fazer alguns exercícios físicos relacionados com a coordenação, a lateralidade a posição e movimentos com o instrumento de forma a preparar a criança para as dificuldades motoras a enfrentar na aula e a manipular o instrumento de forma orgânica como sendo uma extensão do próprio corpo.

Para Suzuki as crianças são mais inteligentes e têm mais potencial do que elas próprias imaginam. Os professores devem desenvolver uma sensibilidade especial para detectar de que forma a criança se sente relativamente aos níveis de fadiga física e mental sem que ela use uma única palavra sequer. A memória é a base da aprendizagem, dado o facto de que uma criança não aprende a ler ao mesmo tempo que aprende a falar, também não deverá aprender a notação musical enquanto não souber tocar o seu instrumento. A leitura vem mais tarde, só quando já tiver aprendido um número suficiente repertório que ajudou no desenvolvimento da relação entre o som e a parte motora. Os alunos normalmente atingem este ponto aos 6/7 anos se começarem aos 2/3 anos de idade. Portanto terá de aprender todas as peças de memória. A criança aprende a apreciar e a gostar do trabalho que está a desenvolver. Para Suzuki as crianças envolvem-se numa experiência emocional entusiasmante e intrinsecamente profunda ao tocar pequenas peças sobretudo quando as dominam perfeitamente.

Quanto à idade, Suzuki achava que se podia começar a estudar em qualquer idade e que este era um método igualmente adequado a todas as faixas etárias.

Quanto à demanda concernente às aulas de grupo Suzuki defendia que eram um motor propulsor e potenciador da motivação pela integração num conjunto, apelando à socialização no processo de aprendizagem e interação verbal e musical com outros colegas. Aprender a tocar em uníssono, ou simplesmente tocar para os colegas, são actividades absolutamente vitais para a aprendizagem instrumental.

Esboçando um reparo deste método para a função pedagógica e de um docente e professor de música, esses devem desenvolver uma relação especial com as crianças e com as suas famílias. As crianças devem ser encorajadas, acarinhadas com amor, paciência e cortesia. As estratégias usadas devem ser saudáveis e positivas em termos emocionais.

Paralelamente, e referenciando particularidades técnicas, as primeiras preocupações devem ser desenvolver um postura correcta, saudável e ergonómica, uma boa qualidade de som e uma exponencial sensibilidade nesse sentido, e uma boa qualidade de afinação.

Quanto aos progenitores, estes devem assumir um papel activo e interventivo no processo de aprendizagem, este deveria ser o seu dever. Se os pais não cooperam em casa, os professores não poderão ensinar.

Outro conceito de sublinhada valia, e que se identifica como a base e estrutura do método, é a simplificação. A predisposição de simplificar processos e não o oposto. Tornar simples as aprendizagens estabelecendo objectivos comportamentais muito pequenos, claros e elucidativos, pequenos passos na sequenciação da aprendizagem.

Este é, sem duvida, um método que faz um natural e louvável realce ao lado humano de cada aluno, e tem preocupações em melhorar as características pessoais dos alunos e as virtudes e valores do espírito, alargando-se conceptual e estruturalmente mais amplamente do que os métodos meramente técnicos e de especificidade meramente didáctica.

### 3.2.3 – Karl Orff

Abordar a metodologia Orff, parece-me incontornável para este projecto *suis generis*, constituído por crianças com pouca ou nenhuma experiência musical, com uma capacidade de concentração, disciplina, rigor, responsabilidade e empenho de certo modo deficitárias, e sem as bases musicais necessárias.

Acresce o facto e a crença de que, perante a descrição destes alunos, o método convencional não seria de todo proficiente, pois creio que o receberiam como aborrecido, teórico e desinteressante.

Este conhecimento foi de certo modo aplicado nas aulas colectivas de orquestra e nas de formação musical, transportando o intuito de cativar, motivar e envolver as crianças que constituem este projecto pioneiro nesta escola, através da experimentação prática, da envolvência emocional e da apreensão de conceitos primários musicais e de cognições afectas à música através da execução e prática musical constante, cativando-as pelo aspecto lúdico, criativo, individual e artístico.

Também é importante referir o facto de que este projecto começou com recursos materiais e financeiros muitíssimo reduzidos, o que, apanágio desta ventura, nos obrigaram a gerir os poucos recursos que tínhamos de um modo prático e criativo.

A partir das informações proporcionadas pelos sítios oficiais <http://www.orff.de/> e <http://www.orff.org.uk/>, descreverei uma resumida abordagem a este pedagogo e à sua filosofia.

Orff nasceu em Munique a 10 de Julho de 1895 e morreu em Munique a 29 de Março de 1982. Foi compositor e pedagogo, estudou piano, órgão e violoncelo na sua cidade natal. Insatisfeito com o ensino praticado nas escolas onde esteve, procurou aprender sozinho mais sobre música. Orff trabalhou também como Kapellmeister em Munique (1971), com 22 anos de idade. Associou-se a um movimento vanguardista no início do séc. XX, que tentava mudar o rumo da dança e do seu ensino, querendo que a expressividade na dança resultasse da “internalização do movimento”.

Assim, em 1924, já com 29 anos de idade, fundou em conjunto com a bailarina Dorothee Gunter a Gunterschule em Munique. A Gunterschule tencionava ser um centro de aprendizagem para as artes performativas que incluía ginástica, movimento rítmico, música e dança. Aqui desenvolveu a base para aquilo que viria a ser o Orff-schulwerk: elementar e Musikubung, um método de aprendizagem musical.

Conceptualizando os princípios gerais do Orff-Sculwerk, este método pretende estimular a criação musical simples e rudimentar e fazer desenvolver o potencial musical e criativo de cada pessoa. De igual modo a dança, a linguagem e a música são formas de expressão com a mesma força. O processo de trabalho deve dar aos participantes o máximo de liberdade criativa, garantindo um processo holístico de criação, onde outras formas de arte podem estar envolvidas.

Orff acreditava que as crianças eram naturalmente musicais, sem inibições no que diz respeito a experimentar jogos de movimento e expressividade e mais receptivas ao seu trabalho de aprendizagem musical. Desta forma, Orff queria que através dos processos de imitação e de experimentação livre, as crianças, por si próprias e com a sua busca pessoal, comessem a aprendizagem dos diversos fenómenos sonoros. Queria que a aprendizagem dos modos, do ritmo e da harmonia fossem aprendidos e apreendidos a partir da experimentação guiada.

Isto permitia também o desenvolvimento de um sentido estético próprio em cada criança resultante da sua própria experiência individual com a música. No Orff-Schulzerk

o ritmo é o principal elemento “cinético” propulsor por detrás do processo de criação e de improvisação.

Para Orff, as crianças deveriam explorar livremente durante um largo período temporal antes de começarem a desenvolver competências relacionadas com a literacia musical tais como a escrita e leitura da notação musical.

O conhecido conjunto de instrumentos musicais apelidado de instrumental Orff, que é constituído por instrumentos adaptados de forma a poderem ser usados por crianças, visa promover a sua experimentação e a criatividade musical. No entanto, para Orff, poderiam ser utilizados outros instrumentos, desde que cumprissem o mesmo objectivo.

As aplicações e vantagens deste método para as aulas de formação musical são consideráveis. Não é preciso muitos recursos para fazer música e os princípios fundamentais da forma podem ser aprendidos com muito pouco recursos.

### 3.2.4 - *El Sistema* (Sistema Nacional de Orquestras Juvenis e Infantis de Venezuela)

Com base no sítio oficial, <http://elsistemausa.org/> e na [http://en.wikipedia.org/wiki/El\\_Sistema](http://en.wikipedia.org/wiki/El_Sistema) irei apresentar as informações que me parecem relevantes para este trabalho. El Sistema, é um diminutivo da sigla e do movimento cultural e pedagógico denominado por Sistema Nacional de Orquestras Juvenis e Infantis de Venezuela. Este projecto foi iniciado em 1975 e teve um sucesso colossal devido essencialmente ao seu cariz de inserção social e apoio de crianças e jovens inseridos em contextos desfavorecidos potencialmente perigosos através do ensino da música, dos instrumentos musicais e primordialmente através da prática grupal nomeada e principalmente através da prática orquestral.

Tem sido um projecto e um fenómeno cultural e de educação de um sucesso e importância de tal modo irrefutável, que se tem proliferado e prosperado nos mais diversos níveis por todo o mundo, estima-se que esteja implementado em mais de 25 países, especialmente naqueles em que o objectivo principal vise diminuir os seus níveis de pobreza, analfabetismo, marginalidade e exclusão da sua população infantil e juvenil.

A Fundação do Estado para o Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela é uma instituição com um alto conceito de excelência musical, fundamentada na

cooperação e no cultivo dos valores transcendentais que incidem na transformação da criança, do jovem e do seu ambiente familiar, contribuindo para o desenvolvimento integral do ser humano, aberta a toda a sociedade. Conta com recursos humanos movidos pelo mesmo objectivo, com mística e alegria, formando equipas multidisciplinares altamente motivadas e identificadas com a instituição.

O *El Sistema* tornou-se um autêntico milagre social e humano, com um poder alquímico transformador de situações desesperançadas, desorientadas e desestruturadas em potencialidades individuais, possibilidades de futuro, de realização tanto a nível pessoal como profissionais e como gerador e depositário de sonhos de milhares de crianças, adolescentes e jovens, de desenvolvimento pessoal ao nível intelectual, espiritual, social e profissional, e capaz de resgatar uma infância e juventude desorientada, vazia e desviada.

O grande fundador, mentor e visionário deste projecto cultural e educativo foi o maestro José António Abreu Anselmi. Tal como diria Abreu e também inspirado certamente neste vector ou linha de força orientadora, Abreu acreditava que a missão da arte tinha sido um assunto de minorias para minorias, depois de minorias para maiorias. No entanto, agora, era um assunto de maiorias para as maiorias e constituía um elemento incontornável para a formação do indivíduo que lhe permitia as competências psicológicas, pessoais, profissionais intelectuais e espirituais indispensáveis para se inserir na sociedade de uma forma mais produtiva.

Apoiados por um decreto lei de 1964, que determinava a obrigatoriedade da prática de grupo para todos os alunos das escolas de música do Estado, Abreu e oito jovens estudantes da antiga escola de música José Ángel Lamas, e movidos por um desejo e uma visão de criarem um programa com características próprias pedagógicas e culturais, convocaram um numero considerável de jovens de Caracas e do interior do país.

Esta orquestra começou então uma carreira que se veio a revelar deslumbrante, que a tem levado aos melhores palcos da Venezuela e do mundo, tendo tocado junto com os mais afamados solistas e sob a batuta dos mais prestigiados directores, tendo gravado discos na América do Norte e na Europa e ganho o prémio Internacional de música da UNESCO, em reconhecimento da sua constância, sucesso e o modelo que representa para a juventude mundial.





FIGURA 2 - ORQUESTRA SINFÓNICA NACIONAL JUVENIL DA VENEZUELA

Retratando sumariamente a biografia deste visionário e realizador de sonhos, José António Abreu, nasceu no seio de uma família com tradições musicais, sendo o mais velho de seis irmãos. A sua vida profissional inclui títulos de professor, compositor, chefe de orquestra, cravista, organista e pianista. Doutorado em economia petrolífera, desempenha cargos como consultor a nível nacional, para além de ter sido Presidente do Conselho Nacional da Cultura e deputado no Congresso Nacional da República da Venezuela. Demonstrou desde cedo, a particularidade de se mostrar atento e sensível aos fenómenos de desequilíbrio e injustiça social. Deste modo quis pôr ao serviço de um projecto social de grande envergadura, todos os seus conhecimentos, empreendendo uma tarefa que superou o horizonte musical e se trasladou para as mais variadas áreas pessoais, sociais e humanas e que se pautou essencialmente pelo resgate e formação da juventude venezuelana.

Pelo seu trabalho, capacidade musical e por ter proporcionado trabalho a milhares de crianças e jovens venezuelanas, recebeu múltiplos reconhecimentos nacionais e internacionais.



FIGURA 3 – LEMA DA ORQUESTRA NACIONAL JUVENIL

Tocar e lutar é o lema que tão peculiarmente simboliza e especifica a filosofia vivida neste sistema de orquestra, de pedagogia e resgate social, preconizada pela Orquestra Nacional Juvenil criada em 2 de Fevereiro de 1976 (**Erro! A origem da referência não foi encontrada.**). Reflete acima de tudo, a paixão, o

empenho, a excelência, a dedicação, entrega pessoal e a persistência necessária para tornar os sonhos em realidade, vectora de mudanças e plena de oportunidades de realização pessoal, atributos e valores estes que sempre caracterizaram os seus integrantes e que fizeram do sistema o projecto orquestral e social mais importante da história venezuelana.

*El Sistema* é um modelo sócio-cultural e educativo que facilmente materializa e corrobora a irrefutável eficiência de um sistema pedagógico capaz de gerar grandes músicos tendo por escala de referência o panorama musical internacional, com o poder de mudar drástica e profundamente a vida de centenas de milhares de crianças e jovens desfavorecidos, através essencialmente da prática musical grupal, essencialmente de orquestra como também de coro, prática começada desde as mais tenras idades, caracteriza-se por um ensino, uma aprendizagem e criatividade musical feliz, divertida e humana.

A metodologia do *El Sistema* é de certo modo revolucionária, pois contrasta com a instrução musical que se ministra em muitas outras partes do mundo, pois tal como se torna perceptível no epitáfio base do sistema, “primeiro paixão / refinamento depois”.

A maioria dos professores/educadores e líderes dos núcleos do *El Sistema* foram alunos do programa. Eles entendem a missão social e musical deste projecto e fazem crescer em paralelo o indivíduo e o músico, sendo capazes de dar atenção individual a cada estudante. O seu papel é de tal modo interventivo que, se notam que uma criança faltou a uma aula pela segunda vez sem prévio aviso, vão ao local de residência desta para conhecer a causa da sua ausência.

Este é um método de ensino sequencial e progressivo de estudo essencialmente das grandes obras clássicas. Iniciam com arranjos muito acessíveis das mesmas reintroduzindo gradualmente arranjos progressivamente mais difíceis à medida que a criança evolui na sua



formação. Este programa pode ser adaptado a cada comunidade. Como expressa Gustavo Dudamel: “vivemos as nossas vidas através das obras, quando tocamos a Quinta Sinfonia de Beethoven, para nós é o mais importante que acontece no mundo”<sup>7</sup>.

Este sistema inspirou a OEA a promover a criação da orquestra Juvenil das Américas (que teve início no ano 2000 em Nova York) e do programa de Orquestra para Jovens em Risco nas Caraíbas em 2009. De maneira similar nasceu a Sinfónica Juvenil Ibero-Americana, a qual fez o seu *debut* em 1997, com o apoio do convénio Andrés Bello-UNESCO, e enquadrado na VII Cimeira Ibero-Americana de Chefes de Estado.

A criação de Musequality, uma organização de beneficência dedicada ao desenvolvimento de projectos musicais para crianças dos sectores mais desfavorecidos dos países em desenvolvimento, foi inspirada pelo *El Sistema* e outros programas de educação musical (como os promovidos pela Fundação Música Esperança do pianista argentino Miguel Angel Estrella).

Em Novembro de 1995, a UNESCO, com o fim de promover e difundir o modelo venezuelano por todo o mundo, designou o maestro José António Abreu como delegado especial para o desenvolvimento de um sistema mundial de orquestras e coros juvenis e infantis.

Em 2009, a Fesnojiv, em conjunto com o New England Conservatory of Music, o TED Prize e o Quincy Jones Musiq Consortium, entre outros, cria a rede de apoio denominada *El Sistema USA*. A primeira iniciativa de *El Sistema USA* é um programa de pós-graduação para jovens e talentosos músicos que desejam converter-se em embaixadores do *El Sistema* e estão comprometidos em desenvolvê-lo fora da Venezuela.

---

<sup>7</sup> Citação retirada de uma entrevista em 2009 no sítio <http://www.fanfaire.com/Dudamel/abreu.html>

### 3.2.4 - Benjamin Zander

#### A ARTE DA POSSIBILIDADE

Acho de uma relevância vital inserir neste trabalho de mestrado um autor incontornável, que se enquadra plenamente no âmbito e moldes deste projecto, e que se apresentou para mim como inspirador, revolucionário e um suporte imprescindível para o início e prossecução de todo este projecto educativo.

Benjamin Zander, director da Orquestra Filarmónica de Boston, é um maestro famigerado, experiente e de invejável carreira, assim como um pedagogo e um comunicador singular e inigualável, que alia os seus conhecimento musicais, pedagógicos, artísticos e sociais, partilhando-os de uma maneira genialmente entretecida com a sua esposa Rosamunde Stone Zander, nos âmbitos das áreas psicológicas e de desenvolvimento pessoal e profissional. Esta equipa extraordinária, no seu livro “*A Arte da Possibilidade*”, vem esboçar, através de histórias bem humoradas e experiências pessoais bem enquadradas, novos paradigmas de liderança, de performance, de perspectiva, atitude, gestão e companheirismo, aliançados à música e à pedagogia, num espírito de contribuição, que gerou uma renovada inspiração, abrindo-me portas a novas possibilidades. Deste modo, torna-se fundamental abordar as sugestões inteligentes naquele livro expostas, coadjuvadas por narrativas várias, e apresentar as ilações e reflexões, e até as várias aplicações práticas, em que estes conselhos e paradigmas se revelaram indispensáveis para a realização deste trabalho.

Segundo Benjamin Zander, “Tudo está inventado” e “È a teoria que decide o que nós observamos” (Zander, 2000, p.14). São estas as ideias mestras e ponto de partida para todos ao paradigmas apresentados no decorrer da obra “*A Arte da Possibilidade*”.

Primeiro os nossos sentidos recepcionam e seleccionam a informação acerca do que nos rodeia. Segundo, o nosso cérebro constrói as nossas próprias simulações das sensações. Finalmente temos a nossa primeira experiência consciente do meio. O mundo aparece-nos, na nossa consciência, na forma de um mapa já desenhado. Os Zander argumentam que nós percebemos somente aquilo para que estamos delimitados para receber e que a nossa consciência é restringida ao facto de que nós reconhecemos somente aquilo de que já possuímos o mapa mental ou as categorias necessárias. No fundo, percebemos apenas um mapa do mundo e não o mundo em si. Esse mapa é substancialmente influenciado pela cultura em que nos inserimos, pela educação que tivemos, pelos significados que formámos a partir das jornadas e experiências únicas que individualmente percorremos.

Para os autores não importa o quão objectivos nós tentemos ser, pois continua a ser somente através das estruturas mentais que nós percebemos o mundo que nos rodeia.

“ Todos os problemas, todos os dilemas, todo o beco sem saída que nós encontramos em nós e que nós enfrentamos na vida, apenas se apresenta insolúvel dentro de uma particular perspectiva ou ponto de vista. Se alargarmos o enquadramento, o problema desaparecerá, enquanto que novas oportunidades aparecerão” (Zander, 2000, p.35).

Através do estilo de narrativa e dos exemplos explicativos e subsidiários, este paradigma torna-se de facto, convincente, surpreendente e inspirador, na tentativa de enfrentarmos e superarmos as várias dificuldades que encontramos das mais diversas formas no dia-a-dia. É um paradigma e uma construção que nos transmite esperança, fomenta-nos uma postura aberta, activa e comprometida, e que nos promete um mundo de novas possibilidades, onde nada é impossível. Todos os sonhos são perseguíveis. Precisamos apenas de alargar as nossas estruturas, definições e concepções mentais, e procurar uma solução.

A partir desta ideia, essencialmente por meio de parábolas e acontecimentos pessoais, os autores deste livro apresentam-nos um mundo de possibilidades, descrevendo dois universos diametralmente opostos. O primeiro relata uma vivência, uma construção de paradigmas assente num mundo real, numa sociedade de medidas, avaliações, escalas, competição desenfreada, hierarquias, comparações, tudo no fundo para um combate permanente e desenfreado pelo sucesso. Este mundo descrito pelos Zander, tão usual, conhecido e autocrático, é gerido primordialmente pelo dinheiro, promotor por excelência do poder e da fama, e pela dualidade da aceitação e rejeição, pelo ganho e pela perda, pelo sucesso e insucesso. No fundo pelo nosso primitivo instinto de sobrevivência. Este tipo de sistema e estrutura social, muito subliminarmente induz, através das desconfianças, dos julgamentos, das catalogações e confrontações e analogias, a uma separação constante entre os indivíduos.

Em contrapartida os autores anunciam um outro mundo de possibilidades que se situa numa polaridade absolutamente oposta à descrita: um outro universo de possibilidades, onde não existe a luta nem a recorrência a instintos de sobrevivência, sem julgamentos, distinções sociais, mas é anunciada uma realidade e um mundo de generosidade, de abundância de alegria, realização plena, de paixão em manifestação de graça, espanto, uma construção paradigmática de cariz essencialmente espiritual, onde nos alheamos de nós mesmos e onde as conexões relacionais se refazem e se estabelecem de um modo automático e natural. Passa-se a habitar numa realidade não de escassez e

sobrevivência mas numa existência onde nos libertamos de nós mesmos tornando-nos como parte de um todo, numa atitude cooperativa, generosa, voluntária e mais verdadeira, num mundo infinito e expansivo de possibilidades.

A nível pessoal esta apresentação foi para mim surpreendente e singular. A sua aplicação e exercício neste projecto teve de facto os seus frutos bem visíveis em variados casos e na resolução de vários problemas. Uma dificuldade inicial prendeu-se com a vinculação destas crianças a este projecto, crianças estas que, na sua grande maioria, nunca tinham tido um contacto mais próximo com um instrumento clássico e com a música erudita. Mas esta sugestão e transmissão de uma atitude apaixonante e de expectativas aliantes perante a música, e este projecto em particular, levou a uma atitude de cooperação por parte destas crianças e uma motivação intrínseca bastante forte, e que se veio a revelar determinante para o resultado final. Em relação à inexistência de subsídios e fundos para a compra de instrumentos musicais, abriu-me uma panóplia de possibilidades com a criação do movimento de expectativa e apadrinhamento, em que conseguindo padrinhos voluntários para cada um destes meninos, também doaram o dinheiro necessário para se comprarem os instrumentos.

Outro dos aspectos importantes abordados prende-se com a questão da avaliação. Os autores começam por explicar a importância da avaliação, incidindo mais nas suas características e modos de o fazer. Segundo eles, a avaliação, nos termos mais comuns e geralmente estabelecidos, é apenas um meio de comparar, e estabelecer tabelas de referências e de diferenças e hierarquias entre os alunos. Estas avaliações poderão ter prejuízos profundos a título relacional e, retraindo laços de amizade e companheirismo, estruturam desde cedo uma posição competitiva e discriminatória. A verdade é que a maior parte da avaliação não se reporta minimamente ao trabalho e esforço que foi despendido. Os resultados obtidos tornam-se, para as crianças, apenas uma catalogação, muitas das vezes incompreendida.

É, neste enquadramento, estabelecida uma analogia muito enriquecedora sobre os alunos, sendo estes descritos como pedaços de pedra em cujo interior se vislumbra uma bela estátua. Deste modo poético se percebe o que aqui se sugere: avaliar o aluno e pensar na sua classificação máxima, muda as atitudes de uma realidade mensurável para uma realidade de possibilidades. Deste modo os nossos olhos estão focados na estátua inserida na estrutura irregular e primitiva da pedra. Os Zander convidam todos os alunos a escreverem uma carta antecipatória, como um acto consumado e bem sucedido, redigida

portanto no passado, sobre as expectativas atingidas, sentimentos e atitudes superadas, projectando assim uma mudança indiscutível e apaixonada pela pessoa relatada.

No campo de uma reflexão pessoal, esta perspectiva mais profunda e humana da avaliação, tem o poder de melhorar e enobrecer as relações humanas. Para além de tratar e considerar os alunos com maior respeito e consideração, imagina o melhor deles, acredita e vislumbra o pleno potencial de cada um. A verdade é que o modo como nós vemos as crianças e as pessoas fazem uma grande diferença nas atitudes e nas reacções com que nos inter-relacionamos. Pela experiência pedagógica e estabelecendo uma analogia estreita com o paradigma acima proposto, a verdade é que se eu tratar os meus alunos como capazes e com capacidades necessárias e ilimitadas, isso influenciará grandemente a minha capacidade de desenvolver neles as mesmas. Experimentando esta abordagem, adoptei esta atitude e comecei cada aula, de cada semana e cada trimestre, dando a nota máxima a cada aluno, acreditando absolutamente que eles eram capazes de a obter. Se eles não o conseguissem, fazia questão de lhes explicar pormenorizadamente as competências que não tinham conseguido atingir e as suas causas.

Seguidamente, os autores expõem e definem a capacidade de se ser contributivo, entretecendo-a numa co-relação de interdependências e vantagens imensas. Tornar-se um contributo para aqueles que nos rodeiam exige de facto uma mudança interior e radical de paradigma. É percebermo-nos como uma dádiva para os demais e questionarmo-nos diariamente: de que modo posso ser uma contribuição hoje?

Ao invés de uma estrutura uniformizada, transversal e autocrática das sociedades contemporâneas, que nos avalia e hierarquiza pelo quanto nós conseguimos, e onde a nossa percepção social está directamente relacionada com o nosso sucesso e as nossas falhas, e que, no fundo, ditam uma sociedade de sobrevivência e mensurável, os autores sugerem que inventemos as nossas próprias regras, que tudo não passa de um jogo em que nós podemos e temos a liberdade de delinear o nosso funcionamento interno. Tal como explicam, tudo está inventado, mas nós só percebemos aquilo para que a nossa mente está estruturada. Esta postura é de uma importância fundamental pois tem implícito um poder transformador dos conflitos em experiências recompensadoras. A título pessoal este capítulo veio aprofundar ainda mais o meu desejo e convicção neste projecto, a vontade de fazer a diferença, de me tornar contributivo na vida destas crianças, e acreditar no poder desta força. A força da música, a força de semear nos corações e nas vidas destes alunos a paixão pela música, acreditando que daí advirão grandes benefícios a nível humano relacional, social e espiritual.

Os autores mostram, por outro lado, a plena capacidade e o poder que cada um tem para se apaixonar e motivar aqueles que nos rodeiam num projecto comum, através do envolvimento íntimo e cooperação, independentemente do lugar onde se encontre. Na sua arte como maestro, Zander afirma que quando passou a pôr em prática esta nova perspectiva, toda a sua atitude e postura como chefe de orquestra foi mudada. Ele deixou de se questionar quão bom ele era, e passou a questionar-se de que forma deveria proceder para tornar um grupo mais vivo e comprometido. Reverteu antes a sua atenção para a sua eficácia e na sua capacidade de permitir aos músicos que tocassem cada frase da forma tão bela quanto seriam capazes. Mostrou a oposição diametralmente existente entre o arquétipo de imagem clássica do maestro como detentor de um poder absoluto, e aquela figura que percepciona os músicos como instrumentos da sua acção, os quais têm a possibilidade de potenciar as suas capacidades e talentos diversos.

Como líder e director de orquestra, Zander enumera alguns pontos para trabalhar com um grupo de modo a praticar os fundamentos enunciados neste capítulo.

O primeiro ponto sugere o uso de uma folha branca em cada estante da orquestra onde cada músico com plena liberdade e respeito, é convidado em cada ensaio a escrever sugestões sobre como potenciar e melhorar a performance individual e colectiva.

O segundo ponto, convida a que todos os músicos possam liderar ou dirigir de quando em vez.

O terceiro ponto adverte-nos que temos sempre a possibilidade de vermos cada músico como insensível e distante, ou como cuidadoso e sincero amante da música.

As questões: “Qual é a grandeza que estamos dispostos a garantir às pessoas?” Ou, “Quem são as pessoas que nós estamos a liderar?” fazem uma diferença preponderante no resultado final.

“Um líder não necessita de um pódio, ele pode estar sentado em qualquer das posições e em qualquer cadeira, ouvindo apaixonadamente e com entrega, perfeitamente preparado para pegar na batuta... o líder pode ser cada um de nós” (Zander, 2000, p. 76).

Este curioso e inusitado paradigma foi-me de extrema valia pois moldou-me o sentido e as veredas da liderança. Percebi que um líder deve induzir a paixão nos outros e libertar toda a sua potencialidade e capacidade de expressão. As várias narrativas deste capítulo deram-me sugestões didácticas inestimáveis, tanto colocadas em procedimento

durante a direcção das aulas de grupo, especialmente de orquestra, como nas aulas individuais.

“ O humor e o riso são talvez as melhores maneiras de nós podermos ultrapassarmos a nós mesmos” (Zander, 2000, p.80).

Os Zander descrevem concomitantemente uma regra básica de convivência e de atitude, a que lhe apelidaram de regra numero seis. Debulham, numa descrição exaustiva sobre duas entidades intrínsecas bastantes distintas, o eu calculista e o eu central.

O eu calculista por definição e natureza, é serio, competitivo, estabelecido em parâmetros hierárquicos tentando, a todo custo ascender ao sucesso e, frequentemente, dialoga num discurso de, como os autores definem, espiral descendente e negativista.

Esta *sexta regra*, é descrita como essencial para escapar a este eu competitivo e calculista, e incontornável para entrarmos num caminho individual de total realização pessoal. Define-se, no fundo, como sendo a capacidade de relativizar a importância do nosso trabalho, contornando os problemas com humor e leveza. Deste modo tornamo-nos menos sérios, mais colaborativos, cooperativos, mais generosos, criativos, abertos, relaxados e dando primazia às relações e ao crescimento humano. São estas também as características do nosso eu central.

Balizando o objectivo final desta perspectiva, os autores apontam uma direcção comum a todo o ser humano que é o desenvolvimento ou a reestruturação do *eu calculista* em direcção a um ser mais rico, livre, compassivo, expressivo e generoso, o *eu central*, que é um facilitador inato, promotor e transformador das relações humanas.

Este ponto de vista foi-me extremamente profícuo perspectivando de modo diferente a gestão das várias abrangentes e transversais relações humanas, como professor, colega e líder de um vasto grupo de trabalho. Deu-me pistas essenciais para reduzir a tensão que frequentemente surgia durante as aulas e as reuniões várias, sendo capaz de perceber diversas situações desde um ângulo de visão mais distanciado e sorrir, relacionar e dialogar com o eu central.

“Tu podes abandonar todas as resistências interiores, consciencializares o que é que está diante de ti e seguides em frente” (Zander, 2000, p.101).

Esta frase é o mote de um paradigma que os autores apresentam, essencialmente, como uma atitude aberta, positiva e evolutiva diante das dificuldades e frustrações. Impele-

nos a estar numa atitude *presente*, e a aceitar o modo como as coisas se apresentam e estão, sem resistências. Não se trata de um modo de transcender a negatividade mas uma atitude e uma existência num plano mais elevado. O objectivo desta perspectiva assumida é libertarmo-nos dos julgamentos, críticas, percepções, conclusões e sentimentos que tantas vezes desenhamos sobre as várias situações e problemas, desenvolvendo a capacidade de ver simplesmente os factos, sem quaisquer descrições pessoais e subjectivas e assim tentar encontrar uma melhor solução sobre o que se fazer a seguir: esboçar, pensar ou tentar uma possibilidade.

Traduzindo esta aplicação para a música, os Zander defendem que se incluirmos os erros no cardápio da nossa performance, seremos capazes de deslizar através destes e atravessá-los sem resistências e deste modo capazes de apreciar holisticamente a beleza de um percurso mais comprido.

Não obstante, salientam que esta atitude é muito difícil de alcançar e de manter numa cultura tão competitiva na qual tanta atenção é dada aos erros e numa perspectiva tão imbuída de críticas que, a voz da nossa alma é simplesmente abafada e intimidada.

Como é descrito e abordado no capítulo sete de “A Arte da Possibilidade”, quanto mais atenção damos a um particular assunto, pensamento ou situação, mais evidência ela irá ter para nós e mais crescerá. A atenção é como o ar, a luz e a água. Se focarmos a nossa atenção nos obstáculos e nos problemas, multiplicar-se-ão indiscutivelmente. Daí a importância de consciencializarmos e realizarmos constantemente que tipo de discurso estamos a ter, se radiante de possibilidades, se proveniente e típico do que os Zander definem de uma espiral negativa e descendente.

Esta inteligente perspectiva foi-me particularmente útil numa fase inicial, quando vários problemas surgiram no arranque de todo este projecto. Foi sem dúvida um desafio conseguir uma postura racional e descritiva, sem me deixar envolver emocional e sugestivamente nos diversos assuntos, e tentar sempre que possível delinear uma solução. Esta postura foi também extremamente profícua, tanto no campo musical e na performance dos alunos, como até no vasto e complexo universo pessoal, dando-me preciosas sugestões de como levar e induzir os alunos a gerir os erros, frustrações, decepções e problemas de diversas ordens, estimulando a sua capacidade de raciocínio e imaginação, de modo a encontrarem sempre uma solução.

Outro tema peculiar e de grande importância, é o tema que os autores anunciam e defendem como a capacidade de dar espaço à paixão, particularmente dedicado ao que os



Zander apresentam como a força da vida, energia vital que flui por todo o lado, como um canal da existência da própria vida. Estes autores advertem que, a maior parte das vezes, esta força da vida nos toma de surpresa quando nos encontramos empenhados em realizar alguma coisa extraordinária ou conhecemos alguém e nos relacionamos com ele através do nosso lado mais pessoal, mais elementar e central. É uma energia que tira e transporta as pessoas para além do lugar onde normalmente elas estão.

Os autores definem alguns passos para libertar e potenciar esta energia. O primeiro passo, é tentar perceber e tomar consciência do que internamente nos faz resistir e nos maniatada desta grandiosa força não a deixando manifestar-se em nós. O segundo passo aponta para a importância de nos libertarmos de todas estas resiliências e do que nos separa dessa energia vital. O último sugere que nos tornemos num canal desta mesma energia, desta paixão interior, um instrumento desta força fluida e emocional, tornando-a numa forma única e singular de expressão no mundo.

Para elucidar melhor este tema fulcral, acho preponderante transcrever um pequeno excerto inserido na obra dos Zander:

“existe uma vitalidade, uma força da vida, uma energia, que traduzida através das nossas acções, e porque existe somente um de nós ao longo de todos os tempos, é uma expressão única. E se nós a bloquearmos, esta nunca mais irá existir através de outro meio e irá extinguir-se. O mundo não irá usufrui-la. Não é da nossa conta determinar a qualidade ou a validade nem compará-la com outras expressões. É sim o nosso dever manter a nossa energia clara e direccionada, de manter o canal aberto.” Marta Graham (Zander, 2000, p.116).

A nível pessoal esta visão foi muito importante, levando-me a redesenhar o potencial de cada aluno a um nível mais transversal e abrangente, percebendo-os como canais de expressões únicos que eu, como professor, deveria ajudar a desobstruir de modo a potenciar estes níveis de capacidades variadas. A níveis artístico-musicais sedimentou-me a importância de levar os alunos a expressarem-se sempre que possível com toda a dedicação e paixão, e integrar na abordagem lectiva a importância de lhes explicar que o objectivo primordial de uma performance não deveria ser uma fria demonstração técnica, mas sim uma oportunidade única e imperdível de comunicação, em que se tornavam como um meio mediador de expressão e interligação única e individual entre a música e a plateia, e fazê-lo de uma maneira única, pessoal e apaixonada.

Deste modo a música tornava-se num canal de expressão íntima e emotiva, através da mais inefável e universal das linguagens.

A Envolvência é a palavra mestra de outro tema subjacente à arte da possibilidade. Esta prática surge em oposição à persuasão, à pressão de qualquer das formas, à negociação, à culpa, como meios de indução de atitudes e vontade dos outros de modo a realizarem consoante a nosso plano.

Os Zander defendem que todos nós temos uma infindável capacidade de acender uma faísca de possibilidade em que a paixão, ao invés da do medo, é a energia de ignição e, segundo eles, “ a envolvimento é a arte e a prática da gerar uma faísca de possibilidade nos outros para partilhar” (Zander, 2000, p.125).

Este tema é descrito através de três pontos em que o primeiro define cada pessoa como uma possibilidade e uma potencialidade de envolvimento, o segundo sugere a importância de se estar pronto a participar, disposto a ser movido e inspirado, e o terceiro ponto sublinha a importância de oferecermos e de partilharmos aquilo que nos move e nos ilumina. Por último, adverte que todas as pessoas estão sedentas de serem apaixonadas e direccionadas e de abraçarem esta faísca, esta nova possibilidade.

Achei comovente uma carta que um aluno escreveu ao autor deste livro depois de ter realizado um programa especial com a Orquestra Filarmónica de Londres, um concerto para crianças desfavorecidas da Estlea Community School, que transcreverei:

*“A influência do Ben<sup>8</sup>:*

*Ele chegou. Nós rimos, ele tocou. Nós ouvimos.*

*ELE CONQUISTOU*

*Vibrante animado e alegre, enquanto passa de forma imponente,*

*Elevando a atmosfera e a confiança da escola.*

*Excitação, correria através de toda a escola (desde o sétimo ao décimo primeiro ano).*

*Desde Mozart a Beethoven. As pessoas iriam pensar que nós, como Eastenders<sup>9</sup>, não iríamos gostar, mas enquanto ele ia tocando, no seu piano negro, toda a escola foi levantada. Ele falou de todas as coisas boas que nós poderíamos conseguir.*

*Mesmo como uma escola desfavorecida, ele fez-me perceber que a educação era importante para toda a gente, e não somente para os inteligentes, é tão simples quanto isto.*

*A sua influência na nossa escola foi fenomenal.*

*Obrigado Ben por me ajudares a mim e a todos da Eastlea Community School*

*Karl Kripps, idade 14 anos ”*

*(Zander, 2000, p. 131)*

Este capítulo foi de fulcral importância para a iniciação deste projecto musical.

Muito à semelhança do projecto que o autor descreve, os objectivos e as dificuldades foram em tudo muito similares aos quais eu me deparei no início na descolagem deste

<sup>8</sup> Diminutivo por que era apelidado Benjamin Zander pelos alunos.

<sup>9</sup> Alunos da Eastlea Community School.

projecto de orquestra. O contexto era em tudo semelhante, crianças com baixas expectativas, com problemas de comportamento e acima de tudo um projecto ausente da expectativa de sucesso, pelo facto de muitos projectos de cariz pedagógico e musical já terem sido ensaiados na cidade do Porto tendo, no entanto, falhado.

Concluí e fortaleci-me na convicção e certeza de que era possível, acendendo uma faísca de possibilidade sem barreiras, esboçar expectativas e futuros promissores e sonhos nunca abraçados nos olhos comprometidos e gratos destas crianças, através de um projecto envolvente, e a transbordar de paixão e convicção, no poder transformador da música.

A força da vida para a humanidade é, talvez, nada mais, nada menos, do que a energia apaixonante para se relacionar, exprimir e comunicar. A Envolvência é essa força da vida em funcionamento, acendendo faíscas de pessoa para pessoa, espalhando luz em todas as direcções.

Noutra parte do seu livro, os Zander descrevem um conceito bastante interessante em que explicam que tudo se resume a uma questão de responsabilidade, movendo todos os aspectos problemáticos de fora para dentro de nós. Afirmam que se pode encontrar sempre dentro de nós mesmos a fonte de todos os nossos problemas.

“Tu és a plataforma sobre a qual todo o jogo está a ser desenrolado.” (Zander, 2000, p. 141).

Segundo esta definição, cria-se a antítese da dependência, onde não se espera nem se requer nada dos outros, mas uma total responsabilização de nós mesmos, como instrumentos para se tecer relações coesas profícuas e humanizantes. Estabelece uma relação estreita e causal com a compaixão e o altruísmo, que não se limita somente em ouvir os outros, mas abrindo um canal e removendo todas as barreiras que impedem a empatia e a generosidade em nós, gerando o respeito, e uma ligação de cariz mais profunda e vital, que será certamente um caminho para fazer a diferença.

Considero que esta perspectiva predispõe para uma atitude extraordinária, para trabalhar em equipe, baseando-nos no compromisso, empatia e respeito, coragem e compaixão, focando integralmente na primazia do relacionamento humano evitando conflitos e resolvendo-os com base na responsabilização.

Durante o ano lectivo em que este projecto foi posto em prática, fomos capazes de realizar e gerir, como equipa, um grande projecto com a maior parte dos professores completamente empenhados.

Esta abordagem foi também, no que diz respeito aos alunos, de extrema importância, porque me sensibilizou ainda mais para o lado psicológico dos mesmos, e me induziu a responsabilizar-me plenamente, enquanto professor pelos seus resultados e comportamentos, obrigando-me a rever e a reestruturar continuamente as minhas atitudes, perspectivas e intervenções junto dos meus educandos.

Os Zander salientam ainda a importância da Visão como motor gerador de uma possibilidade. Começam por recordar o fenómeno Martin Luther King e o modo como movimentou multidões na procura e enalço de um sonho.

“Propósito, visão e compromisso, são conceitos que emanam possibilidade”(Zander. 2000, p.166).

Sublinham que um líder movimenta a paixão e não o medo, e visiona o mundo como a terra dos nossos sonhos. Contudo, relatam a dificuldade inerente a esta atitude devido a vivermos numa sociedade que se debate numa espiral descendente muito forte.

Em termos práticos, enumeram alguns passos de modo a poder colocar esta ideia em prática. O primeiro ponto refere-se á criação de novos significados e estruturas mentais, de modo a poder-se substituir a espiral descendente. O segundo ponto sugere que se englobe toda a vida circundante nesta nova estrutura de possibilidades. O último ponto ressalva a necessidade de fazer uma distinção constante do que está no caminho e fora do caminho desta estrutura recém-delineada, de modo a manter alguma claridade integridade e um objectivo bem estabelecido e vectorialmente bem delineado.

Deste modo definem Visão como aquilo que nos tira de uma espiral descendente e nos transporta para a arena da possibilidade sem barreiras, e que se estabelece contra a competição e escassez, e ao desejo neurótico de ser o número um. É, por definição, um convite aberto e uma inspiração para os intervenientes, desenvolvendo e ampliando formas e possibilidades de criação, expressão e realização interior, escapando aos ditames da comparação, da mensurabilidade, dos números e hierarquias, não excluindo ninguém, bem pelo contrário, envolvendo e beneficiando a todos. Argúem que, frequentemente, uma experiência negativa ou um fracasso constituirá a base da criação de uma visão pessoal que, por outro lado, se transformará numa vida de possibilidades.

Esboçando uma consideração pessoal, este capítulo foi para mim como um trampolim propulsor de força inspiradora e geradora de novas possibilidades, e na superação de contrariedades e insucessos que se apresentaram inicialmente com bastante regularidade, desde a falta de financiamento, falta dos instrumentos durante mais de dois

meses, as baixas expectativas iniciais por parte da maioria dos docentes envolvidos e em relação à disposição inicial dos alunos, frequentemente de contradição, renitência e negação. Insuflado por este discurso de criação de novas possibilidades, conseguimos criar contratos com especificidades próprias para os instrumentos, programar o conteúdo programático das primeiras aulas de orquestra e de instrumento de modo a potenciar os níveis de motivação, interesse, cuidado, zelo e expectativa, e concomitantemente a educar, sensibilizar e responsabilizar os alunos.

O último paradigma apresentado pelos autores de *A Arte da Possibilidade*, reverencia constantemente uma perspectiva pluralista. Neste sentido, sugere que se mude um discurso *do eu* para um discurso *do nós*, como: “o melhor para nós” ou “o que nos prejudica”. A perspectiva colectiva e do grupo é, para Zander, muitíssimo mais poderosa, próspera e envolvente do que uma perspectiva individual e centralizada.

O NÓS “.. pode ser pensado, em termos poéticos, como o uma melodia que corre através de todas as pessoas na terra” (Zander, 2000, p.183).

Para Zander o NÓS aparece quando, por alguns momentos colocamos de lado a história do medo, da competição e da luta e quando nos entregamos a participar na narrativa da nossa história, que diz que somos o nosso ser ou identidade mais central à procura de contribuição, naturalmente comprometido e relacional, ao invés do indivíduo isolado.

O NÓS é como a energia vital da entidade da nossa empresa, ou comunidade ou até grupo de duas pessoas. O discurso deverá ser: “O que é que NÓS queremos que aconteça aqui?” ou “O que é o melhor para NÓS?” ou ainda “Qual o NOSSO próximo passo?”.

Esta perspectiva foi para mim de inestimável importância para uma visão mais produtiva de liderança e de relacionamento de um grupo, assim como uma perspectiva mais enobrecida e humana da identidade de um grupo, baseada num diálogo de total empenhamento e comprometimento com o grupo e por conseguinte num discurso pluralista e baseada em NÓS. Este paradigma de comunicação foi-me extremamente proficiente na resolução de problemas e dificuldades que surgiram ao longo do ano lectivo entre os membros deste projecto, fazendo surgir a faceta mais cooperativa e contributiva de todos, que resultou num grupo muito mais sólido, solidário, generoso e cooperativo.

## 4. DESCRIÇÃO DO PROJECTO

Neste capítulo far-se-á uma descrição mais pormenorizada de toda a actividade que foi realizada em campo, redigida numa linguagem mais prática, concreta e pessoal.

Por conseguinte, serão abordados os temas fulcrais que definem este projecto, entre os quais alguns que o definem como um projecto único, por abordagens, soluções e estratégias que até então não foram documentadas. Estes pontos passam pela descrição do modo como o projecto foi apresentado aos pais e aos alunos, das aulas de grupo e instrumentais, da tradução prática e corpórea dos aspectos legais, dos concertos, das gravações, dos contratos para os instrumentos, dos padrinhos e um conjunto alargado de preâmbulos, procedimentos e conjecturas inter-relacionais que estruturaram este projecto e o definiram de um modo muito idiossincrático e original.

### 4.1 – APLICAÇÃO PRÁTICA DO PROCESSO LEGAL AO PROJECTO

Tendo sido exposto exhaustivamente todo o processo legal, este projecto de música esteve assente nas exigências regulamentares do ensino articulado e foi constituído por uma aula de orquestra ou conjuntos instrumentais. Estas aulas, que se realizaram às segundas-feiras das 14h15 até às 16h00, com um intervalo de 15 minutos a dividir os dois blocos, foram por mim leccionadas.

As aulas de formação foram constituídas por dois grupos. O primeiro foi leccionado às quartas-feiras, das 10h00 às 11h30 e o segundo grupo na quinta-feira das 14h14 às 16h00 contendo um intervalo de 15 minutos a dividir os dois blocos. Estas aulas foram leccionadas por um professor devidamente habilitado para tal.

As aulas individuais de violino foram leccionadas às segundas-feiras das 16 horas até às 18h30 e às quintas-feiras das 14h15 às 18h30, por dois professores devidamente habilitados, em blocos de 50 minutos. As aulas de guitarra são em tudo semelhantes às aulas de violino e foram, no entanto, leccionadas apenas por um professor.

Como este projecto também incluiu aulas de saxofone, estas foram leccionadas às segundas-feiras das 16h00 às 17h40, pois só tiveram dois alunos.

A parceria foi realizada com uma escola particular de música: Curso de Música Silva Monteiro.

Os alunos, apesar de estarem a frequentar o sexto ano de escolaridade, começaram todas as disciplinas aferentes ao curso vocacional no primeiro grau de violino, o que criou um ano de desfasamento em relação ao paralelismo exigido por lei. Estes alunos tinham sido seleccionados no ano anterior, portanto no final do quinto ano de escolaridade, pelo próprio professor do ensino regular na disciplina de educação musical, que teve em atenção para a sua escolha a facilidade, o gosto e propensão musical dos candidatos.

## 4.2 – APRESENTAÇÃO DO VIOLINO E DO PROJECTO AOS ALUNOS

Acredito que a primeira apresentação tenha sido extremamente importante para todos os alunos envolvidos neste projecto. Fazendo uma breve descrição do sucedido, foi enviado para os encarregados de educação um prospecto a informar uma visita de estudo à escola de música Curso de Musica Silva Monteiro.

Com a chegada dos alunos foram-lhes dadas etiquetas de modo a poder ser possível dividi-los em três grupos de dez a doze elementos. Como a maior parte dos alunos desconhecia, ou tinha uma ideia preconcebida do violino, já tinham escolhido a guitarra como instrumento predilecto. O desafio que se colocava, portanto, neste momento, era mostrar-lhes o violino sob outra perspectiva, cativá-los para este instrumento e para as suas imensas possibilidades. Sendo assim, era meu objectivo aproximar a apresentação o máximo possível do seu mundo, da sua cultura, das suas vivências e realidades musicais. A minha abordagem, linguagem e indumentária coadunaram-se com este meu propósito.

Depois de os alunos estarem sentados, dispostos em forma de U, comecei por me apresentar e pedir uma apresentação bastante rápida dos mesmos. Seguidamente passei a apresentar o violino, os seus constituintes mais básicos e um pouco da sua história. Seguiu-se um jogo no qual eu pude apresentar todos os potenciais sonoros do violino e estabelecer, paralelamente, uma interacção e diálogo mais próximo com os alunos. Ficaram entusiasmados e surpreendidos com a paleta sonora e a capacidade de imitação do violino das várias sonoridades que fazem parte do nosso dia-a-dia. Em seguida, suscitei-lhes a sua imaginação e criatividade, pedindo-lhes que cantassem uma música ou um tema que eles gostassem. Direcçãoando o grupo numa actividade colectiva e comum, encontrei uma

situação privilegiada para integrar o violino no seu repertório e contexto musical, tendo improvisado sobre o tema que eles sugeriram. Seguidamente mandei entrar alguns alunos de cordas da orquestra da escola e tocamos alguns temas, os quais eu acompanhei ao piano. Os alunos gostaram bastante desta apresentação, porque puderam ver os resultados musicais de alunos de faixas etárias próximas das deles a tocarem músicas que eles acharam interessantes. A parte final da apresentação consistiu em enfileira-los de modo a que pudessem experimentar, um por um, o violino e algumas potencialidades sonoras do mesmo.

Esta experiência foi repetida pelos grupos seguintes.

### 4.3 – EQUIPA PEDAGÓGICA

A equipa envolvida neste projecto teve na sua constituição pedagógica, dois professores de violino, eu próprio e Miriam Macaia, um professor de guitarra, Nuno Pinto e um professor de saxofone, Hugo Leite.

As aulas de formação musical foram leccionadas por Tiago Ferreira.

Os alunos ficaram divididos mediante a escolha que fizeram dos instrumentos. Dois alunos de saxofone, doze de guitarra e dezassete de violino, que foram leccionadas em blocos de dois a três alunos. As aulas de formação musical foram leccionadas em dois blocos com a turma dividida. O coordenador que estabelecia a ligação entre o projecto de música e a escola E.B.2,3 Leonardo Coimbra, comprometeu-se a realizar a ligação com os pais, a oficialização dos contratos, a ligação com os directores de turma e Concelho Executivo e diversos assuntos burocráticos ligados com a escola oficial. Este coordenador foi o Ricardo Batista.

Ao meu encargo estava a coordenação do projecto com o curso de Música Silva Monteiro e todos os assuntos artísticos e musicais.



#### 4.4 – DESCRIÇÃO CURRICULAR E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS AULAS DE INSTRUMENTO

Como as aulas de violino foram leccionadas por dois professores, achei importante uniformizar o programa e estratégias de ensino. Deste modo, a transmissão do conhecimento poderia ser feito de uma maneira mais equitativa e transversal permitindo correcções e aperfeiçoamentos mais específicos a um maior número de crianças, já que a maior parte das aulas foram leccionadas no âmbito essencial e fundamental do projecto, com tudo o que lhe é aferido: a Orquestra. Deste modo e depois de uma deliberação consensual entre os professores da disciplina, achamos conveniente que o programa curricular tivesse a seguinte ordem e conteúdo:

##### COLOCAÇÃO DO ARCO:

Antes de começar é importante colocar uma marca no lugar do dedo mindinho.

De seguida deve-se esclarecer o movimento de flexão do polegar. Seguidamente é preponderante demonstrar a postura relaxada da mão direita com o pulso flectido.

Abordagem prática:

1º Passo - colocar o dedo mindinho;

2º Passo - elevar o arco até à falange média do indicador;

3º Passo - colocar o polegar dobrado e oblíquo.

Exercícios:

A - Limpa para brisas: com o pulso flectido rodar para ambos os lados num plano horizontal;

B - Ponte levadiça: com o pulso imóvel levantar e baixar a ponta do arco só com o dedo mindinho;

C - Apertar e largar o arco flectindo e esticando os dedos;

D - Só com a mobilidade dos dedos da mão direita e o pulso imóvel, desenhar com a ponta figuras geométricas: frente para trás, para ambos os lados, quadrados, círculos, triângulos;

E - Tromba de elefante: com o pulso flectido e imóvel junto ao nariz, esticar e flectir os dedos quanto possível.

## COLOCAÇÃO DO VIOLINO

Exercícios preparatórios, sem instrumento:

- 1- Primeiro levar a criança a ter a consciência da clavícula;
- 2- Levantar o ombro na diagonal no sentido ascendente e para a frente;
- 3- É importante induzir a criança a rodar a cabeça no sentido do violino e deitar a cabeça ligeiramente para trás.

Já com o violino, a sua colocação procede-se em três passos sequenciados e distintos.

- 1- O primeiro passo relaciona-se com o corpo e postura corporal.

Os pés devem estar à distância dos ombros e o pé esquerdo deve rodar ligeiramente no sentido do violino para oferecer um certo equilíbrio e uma natural torção do tronco de modo a receber o violino de uma forma mais natural. É exigido que as costas e a cabeça estejam bem esticadas, já que muitos alunos têm a tendência de dobrar ou inclinar o tronco, criando uma exacerbada escoliose;

2- Com os braços esticados lateralmente, e empunhando o violino na mão esquerda, coloca-se o violino sobre o ombro, mais especificamente em cima da clavícula e na direcção dos braços abertos, de modo a evitar um erro tão constante que se prende com o facto de colocarem com alguma regularidade o violino a apontar para a frente;

3- Como último passo, deve-se rodar a cabeça de modo a que o nariz aponte para a cabeça do violino, ajustar ligeiramente com um movimento oblíquo do ombro e deitar a cabeça ligeiramente para trás, como foi explanado e preparado nos exercícios anteriores.

Exercícios propostos a realizar com a postura correcta do violino.

- 1- Andar com o violino sem apoio da mão esquerda;
- 2- Realizar exercícios de agachamento com o violino;
- 3- Tentar saltar com o violino sem apoiar com a mão esquerda.

## CORDAS SOLTAS

Importante elaborar as três regras básicas do arco na corda:

- 1 - Não pode fugir do lugar de contacto da corda;
- 2 - Tem de ter um movimento paralelo ao cavalete;
- 3 - A vara tem de estar ligeiramente de lado.

A partir desta explanação começamos por trabalhar o arco:

- 1- Ao meio;
- 2 - À ponta, ensinando uma curva ou meia-lua para fora;
- 3 - Ao talão, ensinando uma curva ou meia-lua para dentro;
- 4 - Arco todo.

Seguidamente trabalhar-se-á a mobilidade paralela de ambos os cotovelos na mudança de cordas.

Suporte pedagógico desta competência motora: Stepping Stones 14

Arco na corda e mudança de cordas contemplando os movimentos paralelos dos cotovelos.

Suporte pedagógico: Música do pára-vira; Stepping Stones nº 4 , 8, 10, 15

## COLOCAÇÃO DA MÃO ESQUERDA

Desenhamos em cada aluno duas pequenas marcas no indicador. A 1ª situa-se a meio da falange proximal e a 2ª na falange distal no lado externo da unha muito próxima da mesma.

A sequenciação da colocação da mão esquerda, mais especificamente do primeiro dedo, divide-se em seis passos, simples, precisos, claros e faseados de modo a poderem ser seguidos e compreendidos pelo maior número de alunos possível, já que muitas destas explicações de cariz mais transversal foram dadas e repetidas em grupo. Sendo bastante sequencial, descritivo e faseado nos movimentos e posições, impede que haja liberdade adicional o que aumenta, por sua vez, a probabilidade de se conseguir uma postura e colocação da mão esquerda mais uniformizada e correcta, limitando quanto possível, prováveis erros. Sendo também o número de passos tão exaustivo, pormenorizado, específico e, concomitantemente, enumerados, dá a possibilidade para corrigir os alunos de uma maneira mais individual, clara e até cirúrgica.

Mão em forma de tábua: o cotovelo e a ponta do primeiro dedo têm de desenhar uma linha recta;

Altura: sobre este ponto convém explicar que a marca da primeira falange tem uma preponderância vital, pois terá de ser levada ao encontro do vértice do ponto do violino, demarcando assim o ajuste vertical da mão;

Distância: neste ponto a mesma marca será levada até à pestana do violino, ficando em contacto com esta, mas ligeiramente à frente;

Polegar: neste ponto coloca-se o polegar ao lado da fita do primeiro dedo e a ver-se somente a ponta do mesmo;

Encaracolar: nesta fase e já com a mão esquerda apoiada e bem fixada no braço do violino, fazendo uma ligeira pressão com o polegar apertando assim ligeiramente o braço do violino, os alunos estão prontos para trabalhar só o primeiro dedo. Assim o objectivo é dobrar a pontinha do primeiro dedo de modo a que a falange distal se possa juntar à falange proximal, evitando deste modo a extensão da falange distal ou a flexão da falange proximal, erros que acontecem com imensa regularidade;

Dedo de lado: neste ponto, é importante colocar o primeiro dedo na corda na marca da falange distal. Deve, portanto, ficar de lado, de modo a que o cotovelo seja ligeiramente trazido para dentro. Deste modo evita-se um problema tão frequente, que se prende com a preensão da corda pelo dedo pelo lado interno, e que induz a vários erros e perigos a tantos níveis, tanto de organização da mão, tensão exagerada da mesma, como problemas futuros de afinação...

Suporte pedagógico:

Stepping Stones 17, 21, 22 trabalhar só o primeiro dedo;

Wagon Weels 5: trabalhar o primeiro e segundo dedos;

Allegro de Suzuki: trabalhar o primeiro segundo e terceiro dedos.

Balão do João: trabalhar todos os dedos da mão esquerda.

#### 4.5 – DESCRIÇÃO DAS AULAS DE INSTRUMENTO

Estabelecendo uma relação com o método Suzuki, método pedagógico insuflado de sucesso pelos célebres resultados que apresentou, tentei em vários e abrangentes pontos colocá-lo em prática neste projecto pedagógico aqui retratado. Um dos pontos em que estabeleci um paralelismo, foram os exercícios mecânicos da mão direita como uma preparação para a colocação do arco. Estabeleci passos bastante simples para a aquisição gradual de algumas competências técnicas, usei um método de dificuldade crescente e encadeado, que pudesse auxiliar a aquisição de movimentos motores simples, de modo a poderem ser conseguidos com pleno sucesso, e que pudessem servir de introdução para a compilação de músicas sugeridas por Suzuki, que os alunos acabaram por interpretar mais para o final do ano lectivo. As aulas, sempre que possível, eram dadas em grupo de dois ou mais alunos, como potencializadores da socialização, da atitude em equipa, do exercício e desenvolvimento dos vários valores humanos incluindo a entreaajuda, solidariedade, cooperação, e acima de tudo, potencializadores da motivação intrínseca. No entanto, em cada aula tínhamos dois professores e um assistente.

Reparámos que este tipo de alunos tinha uma potenciação da qualidade do seu trabalho, do seu empenho, dedicação e entrega, quando estavam ou trabalhavam em grupo. Estimulavam-se muito mais mutuamente e as aulas eram muito mais dinâmicas. Contudo, esta peculiaridade comportou inicialmente um reverso da medalha, pelo facto de serem alunos naturalmente indisciplinados, revelou-se um pouco complicado, inicialmente, controlar o ânimo e o comportamento da turma ou do grupo que estava a ser leccionado. Deste modo, desenvolvi uma estratégia com o intuito de melhorar o seu sentido de responsabilidade, respeito e o comportamento na aula. Nos momentos de descontrolo, em voz alta fazia uma contagem decrescente. Se no zero não estivessem todos em silêncio, seriam colocados numa tabela que tinha criado para o efeito, de modo a terem a recompensa ou o castigo merecido, que iria desde saírem da sala, irem ao concelho executivo, ficarem sem os instrumentos durante algum tempo ou serem tirados do projecto. Uma estratégia que resultava profundamente a vários níveis cognitivos, principalmente no aumento da concentração, persistência e envolvimento pessoal, era a chamada formação em forma de estrela. Estando eu no centro dessa formação, segurava as volutas dos violinos dos alunos que estavam a ser leccionados e, conjuntamente, eram estes avaliados nalgum exercício ou passagem comum. Outra estratégia desenvolvida e aplicada com alguma regularidade era a avaliação conjunta. Este exercício consistia em os alunos tocarem uns para os outros de forma sequencial e os restantes avaliarem numericamente a performance do companheiro assim como enumerarem os pontos a serem resolvidos e melhorados, assim como possíveis estratégias de resolução dos mesmos. Deveria ser apresentado de forma benigna e solidária, com o intuito de ajudar, com a atitude mais altruísta possível, o companheiro.

Sempre que era exequível, avaliava o trabalho que os alunos realizavam em casa, questionando as estratégias usadas no estudo individual.

Durante a aula, recorria constantemente à avaliação individual, questionando depois de executado um determinado exercício, a avaliação que esse aluno faria de si, as melhorias e os problemas e fragilidades ainda a resolver. Esta abordagem estimulava-os a desenvolver a auto-análise, a autocritica e a capacidade de sistematização dos resultados.

Quando os níveis técnicos ou musicais e os programas a serem trabalhados eram muito diferentes entre os alunos da turma, e estes apresentavam uma notória disparidade, os professores trabalhavam individualmente com os mesmos.

## 4.6 – DESCRIÇÃO DAS AULAS DE ORQUESTRA

Como nos primeiros meses, os alunos deste projecto, não tinham instrumentos, as aulas de classe de conjunto, ou mais propriamente de orquestra, foram aproveitadas, primeiramente, com o intuito de nos apresentarmos e nos conhecermos mutuamente e ainda de falarmos um pouco de cada um de nós de modo a criarmos, um espírito mais coeso e profundo de grupo e de equipa. Paralelamente, aproveitei, estas aulas iniciais, para fazer uma apresentação do projecto, objectivos e planos futuros, para explicar a sua ligação estreita com a escola e orquestra do Curso de Música Silva Monteiro e para lhes demonstrar o privilégio que lhes tinha sido concedido em estarem nesta iniciativa, e o seu dever de aproveitarem esta oportunidade ao máximo. E por último e não menos importante, para sensibilizar estas crianças, tanto para a música, como para os instrumentos escolhidos e para as introduzir em toda a fascinante envolvência destes inebriantes universos. Os instrumentos ao serviço da orquestra e da música.

Nestas aulas foram, por conseguinte, apresentados alguns vídeos sobre a música erudita e sobre o funcionamento e constituição da orquestra. Abordamos também os compositores incontornáveis das varias épocas na música erudita, como Bach, Vivaldi, Beethoven, Mozart, e alguns músicos Jazz, por causa do violino e do saxofone, assim como a história, componentes, construtores e intérpretes dos instrumentos escolhidos e leccionados.

Sobre o violino, foram apresentados vídeos e histórias sobre os construtores Stradivarius e o Guarnerius, sobre Paganini e outros violinistas da actualidade. Sobre a guitarra, foram apresentados vídeos sobre o construtor Ramirez e outros mais actuais, assim como sobre o guitarrista Andrés Segovia e Paco de Lucia. Sobre o saxofone foi também mencionada a história e a evolução do mesmo e apresentados vídeos de saxofonistas e músicas conhecidas compostas para este instrumento. Grande parte destes vídeos foram apresentados e montados por diapositivos pelos próprios alunos, tendo, os restantes, sido apresentados por mim ([Anexo 15](#)).

As histórias e as apresentações foram feitas, sempre que possível, de uma forma entusiástica, apaixonante, humana, próxima e expressiva, de forma a cativar a atenção, curiosidade e interesse dos alunos.

Revelou-se, assim, uma oportunidade indispensável, maioritariamente de sensibilização e de preparação destes alunos para o projecto em que estavam inseridos,

despertando neles os mais variados valores humanos, como a responsabilização, disciplina, entrega, solidariedade, espírito de equipe e a extrema importância de hábitos regulares e inteligentes de estudo.

Estas aulas iniciais foram uma oportunidade única para esclarecimento de dúvidas, quer musicais, técnicas, práticas e de funcionamento geral ou particular, para a colocação de propostas e apresentação de sugestões sobre os mais variados pontos concernentes a este projecto. A exposição de matéria nova era leccionada nestas aulas de grupo, de modo a que a apresentação mais técnica, generalista e verbal fosse apresentada o mínimo de vezes, para que os professores pudessem ter o máximo de tempo disponível com os alunos individualmente para a resolução de problemas mais específicos e pessoais, conseguindo um trabalho mais minucioso de verificação e correcção individual nas aulas de instrumento.

Por ser um tipo de aula, eminentemente grupal e de uma composição bastante alargada, e atendendo ao facto de estas crianças apresentarem um historial de indisciplina bastante preponderante, a minha atitude nas aulas era, forçosamente, bastante mais inexorável e inflexível do que nas aulas de instrumento.

Pelo facto de ser uma aula colectiva e de estarem presentes numa aula cerca de 32 alunos, por ser, ao mesmo tempo, uma aula essencialmente prática, tornavam-se momentos bastante entusiasmantes pois, por funcionalidade e definição, sai dos parâmetros das aulas convencionais que os alunos têm habitualmente. Por esta razão, era extremamente fácil perder o controlo do planeamento, da orientação e do comportamento da turma. Em resposta a este facto e a um comportamento reflexivamente indisciplinado, desorganizado e caótico dos discentes, inicialmente tive de os sensibilizar com uma atitude bastante assertiva, para valores de disciplina, responsabilidade e interdependência, fazendo-os entender que o comportamento individual se reflectia inexoravelmente em cada indivíduo da turma e no projecto em si. Tive por conseguinte de adoptar regras bastante rígidas e inflexíveis, às quais se adaptaram com relativa rapidez e facilidade. Estas regras incluíam algumas das seguintes estratégias: Enumerávamos desde o início da aula todos os alunos presentes no quadro, que mediante o comportamento eram visivelmente penalizados, fazendo a contagem das ocorrências. À quinta enumeração de mau comportamento o aluno era levado sem possibilidade de refutação, para o conselho executivo e era-lhe explicada a razão de tal acto. A maioria das vezes, era-lhe explicado que o castigo se prendeu por falta de respeito pelo grupo, que queria aprender, e que o aluno os inibiu ou desrespeitou de alguma forma. Inicialmente estas ocorrências eram bastante frequentes mas, passados os



primeiros meses e habituados às regras e funcionamento das aulas colectivas, as ocorrências anómalas foram praticamente inexistentes.

Esta sala dispunha de um computador, de um projector digital, de um leitor de CD's e colunas amplificadas. Deste modo tínhamos à disposição um suporte informático e áudio, que nos possibilitava realizarmos os acompanhamentos áudio e visualmente.

#### 4.7 – SALA DE APOIO AO ESTUDO

Esta sala de estudo, foi concebida para ocupar os alunos numa actividade construtiva e empreendedora, e que concomitantemente, pudesse estar no âmbito deste projecto. Como as aulas funcionavam durante as tardes de segunda e quinta-feira e as aulas de instrumento eram limitadas a dois/três alunos, criou-se uma lacuna, mas que conseguimos solucionar com a criação de uma sala de estudo. Esta funcionaria paralelamente e numa sala contigua às salas de aula de instrumento. Este problema prendia-se com o facto de que muitos alunos, tendo aulas do ensino regular até à hora do almoço e aulas de instrumento ao final da tarde, se viam, durante esse período de intervalo, sem outra alternativa senão irem para casa e voltarem, ocupando-se por vezes em actividades perigosas ou nefastas e de pouco enriquecimento interior. Deste modo, com a criação de uma sala de estudo, os alunos puderam estudar os seus instrumentos de uma forma supervisionada, e agradável na companhia de um professor e dos seus colegas, gerando uma envolvimento, dinamismo e fervilhante vivência musical. Esta sala foi apelidada pelos alunos de sala dos desafinados.

Passarei a explicar o funcionamento desta sala de estudo:

Parte importante desta iniciativa, era o facto de todos os alunos terem de fazer parte integrante deste gabinete de estudo e de todos eles serem acompanhados e supervisionados. Era dado aos alunos a possibilidade de se proporem para frequentar a sala de estudo, ou eram escolhidos e/ou sorteados para participarem na sala dos desafinados.

Um factor preponderante na escolha destes alunos era o facto dos alunos mais frequentes nesta sala de estudo serem aqueles que apresentassem maior dificuldade de aprendizagem, maior desinteresse, falta de estudo diário e menor assiduidade nas aulas; Contudo, e para que não se sentissem de alguma forma diminuídos, antes acarinhados,

estes não se deveriam aperceber destes parâmetros de escolha, atribuindo sim a uma casualidade e aos resultados do sorteio.

A parte mais entusiasmante e socialmente mais proficiente era o facto de, nesta sala de estudo, termos tido o privilégio duma professora de grande experiência pedagógica, com uma sensibilidade muito especial para estas crianças e de louvável generosidade, e que se voluntariou para acompanhar, monitorizar e desenvolver capacidades pessoais, de estudo e de meta-cognição com estes alunos nas salas dos desafinados.

Este acompanhamento era feito ao longo de dois blocos seguidos.

A Prof. Arminda Odete, pessoa de notável valor humano, foi informada por cada um dos professores sobre os aspectos técnicos mais importantes e específicos de cada um dos instrumentos a ter em conta, para que pudesse acompanhar os alunos com conhecimento de causa. Para cada bloco de acompanhamento eram escolhidos entre quatro a seis alunos de cada vez. Estes preenchiam á entrada uma ficha sobre dados pessoais como nome, número e turma, e dados relativos ao seu estudo. Estes dados eram verdadeiramente importantes no desenvolvimento da consciência do trabalho diário, como laboratório ou incubadora de estratégias aplicadas ao estudo individual do instrumento em casa, que certamente nutririam efeitos a vários níveis e abrangências. Antes de iniciar o estudo eram respondidas questões como:

O que vais trabalhar? O que precisas de melhorar? Como tencionas fazê-lo?

No final do estudo as questões colocadas eram as seguintes:

O que melhoraste? O que ainda precisas de aperfeiçoar? De que forma? ([Anexo 4](#))

Esta sala era composta por quatro ou seis estantes o mais distantes possíveis e por um espelho, que era colocado no local para auxílio visual.

Esta iniciativa, para além das suas inegáveis vantagens sociais, visava também motivar os alunos para um estudo individual mais consciente, racional e estratégico, contribuindo concomitantemente para uma maior vinculação com o projecto, uma maior ligação com a música, um maior sentido de grupo, e uma oportunidade de uma pessoa tão experiente e de grande capacidade interventiva, acompanhar a situação e desenvolvimento de cada um dos casos.

Pelo trabalho, empenho, dedicação, progresso e seriedade envolvidas em cada um destes blocos de acompanhamento do estudo individual, os alunos eram avaliados

internamente para perceberem os parâmetros que poderiam ser melhorados. Deste modo no final do ano lectivo eram premiados os mais esforçados, dedicados, que tivessem apresentado as mais proeminentes melhorias na sua capacidade de estudo, de resolução de problemas e no desenvolvimento de estratégias para ultrapassar as diversas dificuldades técnico-musicais em que tivessem apresentado as melhores pontuações, nesta sala de avaliação e acompanhamento do estudo.

Entre os diversos prémios prometidos, encontravam-se aulas extras individuais com o professor de instrumento, e material de desgaste, como cordas, surdinas, material de enriquecimento pessoal e cultural, como CD's e DVD's de música.

#### 4.8 – MOVIMENTO DE EXPECTATIVA E APADRINHAMENTO: OS INSTRUMENTOS E OS CONTRATOS

Como estávamos perante uma situação bastante difícil, em termos económicos, visto que não tínhamos financiamento de instituições publicas e/ou privadas a tempo de iniciarmos o ano lectivo com os instrumentos, decidi fazê-lo de um modo mais pessoal. Criei portanto uma iniciativa a que chamei de “Movimento de Expectativa e Apadrinhamento”. Esta diligência compunha-se essencialmente, por pessoas conhecidas e próximas dos professores de instrumento e disponíveis a comprarem os instrumentos e a trocarem correspondência com as crianças designadas. Seriam, por excelência e direito, padrinhos de cada um dos alunos, ainda que anónimos para os mesmos. Depois de ter falado com pessoas que me eram próximas e de lhes ter explanado o projecto, assim como a possibilidade de apadrinharem uma destas crianças, comprando-lhes os instrumentos e, se assim pretendessem serem correspondentes anónimos destes, a adesão foi quase imediata.

Foi de facto uma iniciativa que teve um enorme sucesso, pois a vontade de conhecidos meus e do professor de guitarra em participar nestes moldes, e com quem poderíamos comunicar com alguma regularidade, foi de facto conseguida com bastante prontidão.

Esta possibilidade veio trazer a estas crianças um aumento da motivação, uma vinculação mais profunda com o projecto e uma certa aura de misticismo em relação aos padrinhos, que se veio a revelar de uma significativa proficuidade em momentos de menor

aproveitamento por parte destas crianças. É importante salientar que estas crianças desenvolveram laços de afectividade bastantes profundos e importantes com os padrinhos, como se pode presenciar nas cartas que se trocavam, anexadas a este documento ([Anexo 5](#), [Anexo 7](#)), e nos presentes que se ofereciam. A expectativa e a tendência quase inconsciente de não desiludir os padrinhos, que faziam questão de comunicar aos seus afilhados o quanto confiavam nas suas capacidades e quanto esperavam deles, acrescido do facto desta figura desconhecida se lhes ter sido apresentada de grande importância e de status elevado na sociedade, que se preocupavam com eles e que os seguia ao longo do ano lectivo por informações que os professores ia dando, e por conselhos, sugestões e por palavras positivas e confiantes que iam trocando com os meninos, aumentou significativamente a importância que estes atribuíam a esta personagem distante e decisiva. Isto porque, dependendo do interesse, da aplicação, das notas e do aproveitamento que estes tinham, os padrinhos teriam toda a liberdade sobre os instrumentos, podendo, mediante os resultados, decidir suspender o empréstimo do instrumento por uma semana ou mais tempo, e no final do ano, se o aproveitamento fosse insuficiente, decidir se o instrumento ficava com este menino ou se lhe era retirado.

Sendo a realidade de facto bastante difícil, pois a maior parte das crianças viviam em meios de grande agressividade, apresentaram-se numa primeira abordagem crianças pouco sensíveis e descuidadas em geral, que nunca tinham tido um contacto mais próximo com um instrumento musical de formação clássica. Estava perante a oportunidade de poder apresentar estes instrumentos como algo de potencial grandíssimo em termos de valor material, sentimental e simbólico. Encontrava-me numa excelente oportunidade de os poder educar neste sentido. Deste modo aproveitei as primeiras aulas de orquestra, em que ainda não tinham os instrumentos, para lhes apresentar e introduzir mais aprofundadamente a guitarra, o violino e o saxofone.

Como passo seguinte e como garantia que os alunos iriam cuidar devidamente dos instrumentos, decidimos criar um contrato que foi lavrado juridicamente e com cláusulas específicas em que os encarregados de educação teriam de preencher com dados pessoais e assinar, onde concordavam com o facto de terem de pagar uma jóia na recepção do instrumento no montante de vinte euros, que seriam totalmente reembolsáveis na entrega do instrumento em perfeitas condições, no final do ano, no caso dos alunos ficarem ou não com os instrumentos. Se desistissem a meio ou não tivessem o aproveitamento devido, teriam de devolver os instrumentos sem qualquer tipo de reembolso. Para criar um sentido de posse e de responsabilidade dos alunos pelos instrumentos, delineamos uma cláusula em que os encarregados de educação teriam de pagar uma mensalidade simbólica de três e de

quatro euros no caso da guitarra e do violino respectivamente. Estas verbas seriam guardadas para serem despendidas unicamente no propósito do projecto de orquestra, como eventuais materiais de desgaste ou outros materiais necessários, ou no pagamento eventual de uma viagem do grupo.

De modo a assegurar uma maior motivação e empenho no progresso individual do grupo, no caso dos violinistas, e percebendo uma certa resiliência inicial de alguns alunos e tentando deste modo que todos os intervenientes pudessem ter um sentimento de compromisso mais imediato com o projecto, achei relevante fazer a entrega dos instrumentos faseadamente.

Depois de terem assinado e regularizado os contratos ([Anexo 8](#) e [Anexo 9](#)), a primeira tarefa a fazer era dar um nome muito pessoal ao instrumento e fazer uma marca ou desenho que se colocaria na caixa e no violino. Os instrumentos só seriam pertença deles se fizessem bem os exercícios do arco já com o próprio arco, já que os preparamos inicialmente com uma caneta, se soubessem pegar bem no violino e se fizessem bem os exercícios com o violino. Estes eram usados nos dias em que o projecto funcionaria na escola, às segundas e quintas feiras, durante a aula do próprio e dos outros, e teriam de entrega-lo no final do dia às 18h30. Com esta decisão poderíamos ter a certeza de que eles cuidavam bem do instrumento e acima de tudo que estariam presentes durante os dias de funcionamento do projecto, criando um sentimento intrínseco de vinculação com os professores e colegas envolvidos, dando a oportunidade dos docentes os conhecerem melhor em vários contextos e assim, poder haver também, um acompanhamento e ensinamentos mais constantes, plenos e transversais às áreas mais humanas e sociais, como no desenvolvimento da solidariedade, da entreajuda, da monitorização do estudo, e de outras competências relacionadas.

A segunda etapa só é alcançada depois de executarem o jogo dos cotovelos sem alguma dificuldade e se tocarem o arco a meio, à ponta e ao talão, devidamente. Nesta etapa, os alunos têm de demonstrar que são totalmente responsáveis no estudo pedido e aconselhado pelo professor e, caso não demonstrem um estudo suficiente e diligente, ficam com o instrumento cativo na escola durante uma semana, podendo estudar somente nas instalações da mesma e com autorização dos professores, sendo este novamente cedido, se o respectivo aluno demonstrar que estudou e que se empenhou na semana seguinte. Foram comprados treze violinos de 4/4, três violinos de  $\frac{3}{4}$ , um violino de  $\frac{1}{2}$  e doze guitarras. Como os saxofones eram demasiado caros, foram pedidos fundos a várias empresas e instituições, que se comprometeram a pagar os instrumentos mas, de facto, este apoio ainda

não se concretizou. Os alunos tocavam nas aulas e estudavam na escola com a autorização dos professores, nos dias de aula e com um saxofone gentilmente cedido por uma professora do Curso de Música Silva Monteiro, Arminda Odete.

#### 4.9 – REUNIÕES COM ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Era nosso intuito e, inicialmente balizado como um dos objectivos primordiais do projecto, envolver os encarregados de educação. A adesão dos pais e responsáveis de educação foi primordial para o sucesso deste projecto e foi irrefutavelmente notável em muitos sentidos. Havia muitos pais que raramente iam à escola e situações de crianças que se desconhecia a sua situação familiar. Por intermédio do Movimento de Expectativa e Apadrinhamento e das exigências burocráticas exigidas pelo preenchimento correcto dos contratos, muitos dos pais tiveram de comparecer com regularidade na escola. Deste modo, muitas situações desconhecidas e complicadas foram verificadas pelos meios da acção social e tentada a sua resolução pelos mesmos agentes. Acredito que as reuniões com os encarregados de educação foram extremamente importantes para todos os envolvidos. Para os alunos, porque sentiram um empenho total dos seus pais e educadores, para os professores, porque sentiam que tinham o suporte, apoio e ajuda dos mesmos, muita das vezes estabelecendo um diálogo mais próximo sobre as dificuldades, problemas e avaliações dos educandos, para os pais, porque para muitos, era um sonho e uma oportunidade inalcançável, conseguirem que os seus filhos estudassem música e porque percebiam o privilégio e oportunidade única que consistia este projecto. Representou uma extrema valia para a escola, porque tinham o envolvimento dos mesmos, a assiduidade nas reuniões e o voto de confiança perante a mesma, pelo projecto singular que se gerava. Foi de inegável preponderância para o projecto em si, porque esta triangulação entre professor, aluno e encarregados de educação, quando estreitada de um modo cúmplice e confiante, com o único e verdadeiro objectivo de ajudar as crianças com uma educação mais sensível.

Foram realizadas algumas reuniões com os encarregados de educação, com o intuito de apresentar o projecto, os contratos, planear a actividade do ano lectivo, como concertos e ensaios, estabelecer pontos de situação quanto ao desempenho, trabalho e avaliação dos educandos, e outros pontos relacionados com a organização do projecto.

## 4.10 – GRAVAÇÕES

Achei preponderante fazer as gravações áudio do programa trabalhado, com os alunos deste projecto em particular.

Esta ideia surgiu-me essencialmente na tentativa premente de preparar estes alunos para o primeiro concerto, dado o facto de que, até à altura, estes não possuíam qualquer experiência de palco, nunca tinham tocado numa orquestra, não tinham qualquer hábito sobre comportamentos de interdependência e de responsabilidade, tão importantes na exequibilidade e funcionamento de orquestra e porque gostaria de levá-los a terem o máximo de cuidado, respeito, minúcia, dedicação e empenho na preparação e na performance musical. Como as exigências para uma gravação cuidada e séria são bastantes, tinha a plena certeza que depois de o realizarem, os alunos estariam plenamente preparados para a tensão, desafio e expectativa do primeiro concerto.

Foi explicado aos alunos que o material de gravação era muito caro e que a comparência no concerto dependeria da qualidade da gravação, de modo a empenhar o grupo o mais possível. A nível de disciplina de grupo, de comprometimento, de envolvimento, de respeito mútuo, de entreajuda, de coordenação, na atitude e comportamento na orquestra, os resultados foram surpreendentes, apresentando melhorias inegáveis.

## 4.11- ESPECTÁCULOS

Os concertos e os espectáculos têm uma relevância vital, principalmente pela importância e os objectivos que neles se depositam. São acima de tudo o estabelecimento de um ponto final comum, uma celebração agradável, divertida mas também responsável, partilhando, apaixonadamente com os demais, o trabalho realizado até então. Neste caso, o objectivo foi ainda mais estendido. Era meu propósito intrínseco, que na preparação e durante estes espectáculos, se pudesse viver uma convivência borbulhante entre dois contextos e realidades completamente opostas. Gostaria que tivesse constituído acima de tudo uma aprendizagem e uma experiência humanamente enriquecedora, através da partilha de vivências, de experiências de culturas e de realidades profundamente díspares.

Os concertos em si eram constituídos pela orquestra dos alunos mais avançados de cordas do curso de Música Silva Monteiro, incluindo portanto, violinos, violas, violoncelos, mas também piano e percussão.

Iniciamos os concertos, com a orquestra a acompanhar um ou vários solistas dentro do programa implementado por Suzuki, seguidamente interpretamos uma peça orquestral para todos os elementos desta mesma orquestra.

Foi de grande importância e de grande utilidade que todos os outros alunos do articulado e os que tinham começado esse mesmo ano tivessem assistido a esta primeira parte na perspectiva de espectadores, porque lhes introduziu as músicas, e toda a envolvimento, dinamismo e preparação necessária para tal. Como as músicas estão escalonadas de forma hierárquica e, por conseguinte, com dificuldades consecutivamente mais graduadas, os alunos viam nos intérpretes, exemplos a seguir, com níveis a tentar alcançar.

Na segunda parte do concerto, entravam em palco todos os alunos do articulado e colocavam-se numa linha mais próxima do público. Os alunos de violinos e os saxofones ficavam de pé, as guitarristas sentados com e apoios de pé que já tinham sido previamente preparados. Aqui a orquestra dos avançados acompanhava o programa que os alunos dos articulados, que estavam numa fase mais inicial, tinham preparado até então.

Foram feitos dois concertos de grandes dimensões. Um no final do segundo período, a 15 de Março do ano de 2010 e o segundo no final do ano lectivo a 14 de Junho de 2010, ambos na Fundação Engenheiro António de Almeida.

O segundo grande concerto foi em quase tudo semelhante ao primeiro em termos de estruturação do mesmo conteúdo, a dificuldade das peças eram, como seria de esperar, consideravelmente mais exigentes e o número dos participantes consideravelmente maior. A grande diferença apresentou-se no final do concerto. Depois das peças habituais do método Stepping Stones e Waggon Wheels e o Allegro de Suzuki que tinham preparado como peças fulcrais do repertório inicial estudado até então, seguidamente, estes alunos sentaram-se no chão. Nas últimas três peças, iriam ser interpretadas músicas da suite Harry Potter. Para tal efeito, na primeira peça das três, entraram os alunos da disciplina de classes de conjunto instrumental mais avançada, leccionada pelo professor Vítor Gomes que realizou o arranjo das mesmas peças. Foram portanto adicionados aos elementos da orquestra já existente, xilofones, metalofones, guitarras, uma flauta e uma celesta.



Como peça final, e tendo feito um arranjo bastante simples para os alunos do articulado, estes tocaram, com as formações anteriormente apresentadas, uma peça também pertencente à mesma suite.

Acredito que esta experiência, para estes alunos, que nunca tinham tido uma experiência musical mais alargada e séria, revelou-se inesquecível e única, pelas suas dimensões e pelo programa interpretado, pela oportunidade de termos juntado num mesmo local e com o mesmo objectivo, um numero considerável de alunos de diferentes níveis musicais, com as mais variadas experiências musicais e acima de tudo provenientes dos contextos mais díspares possíveis.

Para além dos concertos, também realizamos vários ensaios gerais, no próprio dia dos concertos e no local dos mesmos e, alguns dias antes, num amplo espaço cedido pelo Pároco da Igreja do Santíssimo Sacramento. Pela dimensão do espectáculo e pelo número de pessoas envolvidas neste projecto, teria de ser um espaço suficientemente grande para albergar todas estas formações tão amplas e diversas, predados que nenhuma das instalações e dependência da escola possuíam.

Os concertos, ensaios, programas, as formações e constituintes das orquestras estão apresentados no final, em anexo ([Anexo 10](#), [Anexo 11](#)). Os vídeos dos concertos estão no [Anexo 15](#).

As autorizações e fotografias dos mesmos estão no final do documento, também em anexo ([Anexo 13](#) e [Anexo 12](#)).

Foram também realizados alguns concertos de menor dimensão, tanto na própria sala de aula, como preparação dos concertos de maior envergadura, como também concertos didácticos e um outro concerto para a comemoração do 25 de Abril, que se realizaram no pavilhão principal da escola E.B.2,3 Leonardo Coimbra.

O intuito dos concertos didácticos era apresentar o trabalho realizado com estas crianças ao longo do ano, e apresentar os novos instrumentos que se propuseram, para as classes que entrariam no ano lectivo seguinte como quintos anos na mesma escola.

A estes concertos, com o objectivo de alargar o projecto assistiram pais e alunos dos potenciais interessados a aprender os novos instrumento. Assim foram intercaladas as apresentações individuais, que foram feitas por profissionais do violoncelo, da viola de arco e do clarinete com as apresentações orquestrais dos alunos deste projecto.

## 4.12– RESULTADOS

Neste capítulo corporalizaremos em dados alfa numéricos e traduzidos numa linguagem o mais científica e mensurável possível, os resultados das investigações e o objectivos a que se propôs cumprir este projecto. Como, na sua grande maioria, foram objectivos à partida imensuráveis pelo seu carácter diáfano, imaterial e eminentemente incorpóreo, de características essencialmente espirituais, psicológicas e tão impalpáveis ou visíveis como o é, por idiosincrasia a própria música, tivemos de organizar e materializar os resultados por intermédio de tabelas de avaliação e questionários. Para os resultados eminentemente musicais, recorrer-se-á às avaliações numéricas do final de cada período, realizada às disciplinas que eu, como autor deste projecto, leccionei, como foram o caso de instrumento ou violino, e classe de conjunto ou orquestra. Os resultados serão analisados e destes, tecerei algumas considerações e reflexões várias.

Quanto aos aspectos humanos e psicológicos, apoiei-me nos questionários realizados aos alunos deste projecto, aos professores, e aos encarregados dos discentes a quem foram abordados os vários pontos que me propus verificar desde o começo deste projecto.

Posto esta apresentação, começarei a relatar os aspectos musicais.

### 4.12.1– Resultados Musicais (tabelas de avaliação)

**Professor: Eliseu Antunes Pereira Gomes da Silva****Disciplina: Instrumento Violino****2ºG 6ALC**

Código:	Nome:	1.º Período:			2.º Período:			3.º Período:			Classif. Final:		
		FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:
00005011	Paulo Ricardo Moreira Ferreira			15			18			17			

**Disciplina: Classes de Conjunto****2ºG 6CELC**

Código:	Nome:	1.º Período:			2.º Período:			3.º Período:			Classif. Final:		
		FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:
00005015	Ana Rita Reis de Almeida			15			15			17			
00005017	André Filipe Teixeira Silva			15			15			17			
00005026	Beatriz Isabel Costa Silva			15			15			16			
00005018	Diana Filipa Pais Teixeira			15			15			17			
00005019	Diogo Fernando Carvalho Alves			15			15			17			
00005027	Diogo José Silva Fernandes			15			15			17			
00005020	Edjane Daniela Dias Costa			15			15			17			
00005021	Fábio Henrique Araújo Mota			15			15	2	14		2		
00005028	Inês Catarina Fonseca Baptista			15			15			17			
00005022	João Tiago Santos Pereira			15			15			16			
00005023	José Samuel Cardoso de Sousa			15			15			17			
00005029	Josué Emanuel Oliveira Neves			15			15			17			
00005030	Nara Filipa Gomes Moreira			15			15			17			
00005031	Sofia Alexandra da Silva Almeida			15			15			17			
00005024	Tatiana Sofia Pinto de Almeida			15			15			17			
00005032	Vera Lúcia Teixeira Nobre			15			15	3	12		3		

**Disciplina: Instrumento Violino****2ºG 6CELC**

Código:	Nome:	1.º Período:			2.º Período:			3.º Período:			Classif. Final:		
		FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:
00005015	Ana Rita Reis de Almeida			16			19			19			
00005026	Beatriz Isabel Costa Silva			15			15			15			
00005018	Diana Filipa Pais Teixeira			15			19	1	16		1		
00005019	Diogo Fernando Carvalho Alves			15			16			17			
00005027	Diogo José Silva Fernandes			15			19			17			
00005020	Edjane Daniela Dias Costa			15			19			19			
00005028	Inês Catarina Fonseca Baptista			16			14			16			
00005023	José Samuel Cardoso de Sousa			15			15			16			
00005031	Sofia Alexandra da Silva Almeida			15			14			17			
00005024	Tatiana Sofia Pinto de Almeida			15			19			17			
00005032	Vera Lúcia Teixeira Nobre			15			11	3	12		3		

**Disciplina: Classes de Conjunto****2ºG 6CELC**

Código:	Nome:	1.º Período:			2.º Período:			3.º Período:			Classif. Final:		
		FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:
00005016	Antônio Rúben Miranda da Silva			15			15			17			

**Disciplina: Instrumento Violino****2ºG 2B**

Código:	Nome:	1.º Período:			2.º Período:			3.º Período:			Classif. Final:		
		FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:
00004783	Carlos Miguel Neves Pereira da Silva		2	13			10			14		2	

**2ºG 4B**

Código:	Nome:	1.º Período:			2.º Período:			3.º Período:			Classif. Final:		
		FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:
00004823	Rita Fernandes Neves			19			AA						AA

**Disciplina: Classes de Conjunto****2ºG 6ALC**

Código:	Nome:	1.º Período:			2.º Período:			3.º Período:			Classif. Final:		
		FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:
00005000	Alexandra Filipa da Silva			15			15		1	17		1	
00005001	Catarina Montanha Rodrigues de Almeida			15			15			17			
00005003	Gonçalo Filipe Machado Neves			15			15			17			
00005004	Hugo Filipe Oliveira Costa			15			15			17			
00005005	Isabel Catarina da Silva			15			15			17			
00005006	João Pedro Gomes Lima			15			15			17			
00005007	Joaquim Lívio Sarmiento Rocha			15			15			17			
00005008	Mariana Cardoso Silva			15			15			17			
00005009	Miguel Ângelo Moreira Ferreira			15			15			17			
00005010	Nuno Filipe Pinho Soares			15			15			17			
00005011	Paulo Ricardo Moreira Ferreira			15			15			17			
00005012	Rita Pinto de Almeida			15			15			17			
00005013	Rute Costa Santos			15			15			17			
00005014	Vasco Borges Pinto			15			15			17			

**Disciplina: Instrumento Violino****2ºG 6ALC**

Código:	Nome:	1.º Período:			2.º Período:			3.º Período:			Classif. Final:		
		FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:	FJ:	FI:	CL:
00005000	Alexandra Filipa da Silva			15			16			18			
00005001	Catarina Montanha Rodrigues de Almeida			15			16			17			
00005004	Hugo Filipe Oliveira Costa			15			17			17			
00005006	João Pedro Gomes Lima			15			18		1	15		1	
00005007	Joaquim Lívio Sarmiento Rocha			15			15			16			

**TABELA 9 - TABELAS DA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS**

### **Comentário às avaliações trimestrais dos alunos**

Realizando uma apreciação mais detalhada dos resultados apresentados pelos alunos no decorrer do ano lectivo transacto, e mais especificamente às disciplinas que eu leccionava, e que eram classe de conjunto/orquestra e instrumento, poderá afirmar-se que, de facto, o resultado e a evolução nos trâmites das competências artístico-técnico-musicais foram irrefutavelmente bastante positivas. Esta veleidade é apresentada pelo facto de, na sua grande maioria, todos os alunos terem apresentado uma evolução em termos quantitativos e numéricos, que por sua vez representam uma evolução a nível da apreensão de competências e das variadas capacidades musicais. De todos os meus alunos houvera somente cinco excepções ao panorama geral, que passarei a explicar e a justificar.

No caso do João Pedro, este aluno apresentou no cômputo geral uma evidente melhoria. No entanto, os seus resultados foram bastante inconsistentes já que, a violino, a sua avaliação trimestral foi de 15, 18, 15. Poderei contudo acrescentar que este aluno no final do período atravessou uma fase de grandes dificuldades pessoais a nível familiar, que poderão explicar o relativo insucesso e o comprometimento da evolução que tinha demonstrado até ao final do segundo período.

No caso do Fábio Mota, as razões para que este não tivesse melhorado a sua nota a classe de conjunto foram bastante semelhantes, o que dificultava a concentração, empenho e envolvimento do aluno nas aulas de conjunto.

A Vera Lúcia foi sem duvida o caso mais crítico e complexo deste projecto, como também se pode reparar pelos seus resultados, tanto a classe de conjunto como a violino: classe de conjunto; 15; 15; 12. violino; 15; 11; 10. Como também se pode perceber nas pautas de avaliação, o motivo pelo qual a Vera saiu imensamente prejudicada em relação aos demais alunos teve a ver com ao número elevado de faltas. Durante as aulas era uma aluna que mostrava uma imensa resiliência em participar, problemas difíceis de atitude e, apesar do esforço de todos os professores, no caso desta aluna, este problema foi muito constante e regular, tendo-se percebido muito poucas mudanças ao longo do ano. A vida pessoal e familiar, e mesmo o historial desta aluna, eram já muitíssimo problemáticos e complicados.

O caso da Diana Teixeira, aluna com imensas capacidades motoras musicais e artísticas, o decréscimo da avaliação no trimestre final, deve-se ao facto de esta aluna estar a participar num espectáculo no Rivoli, o que lhe tirava muitíssimo tempo de estudo individual do instrumento.

O caso específico do Diogo Fernandes, foi na sua essência muito semelhante ao caso da Diana, mas respeitante ao futebol. O aluno, por motivos de desporto, teve de realizar uma viagem à Bulgária durante algumas semanas para participar num torneio de futebol e, sendo este último período bastante curto, foi o suficiente para não apresentar no exame de violino o programa devido e exigido.

#### 4.12.2– Resultados Humanos (questionários)

Foram elaborados diversos questionários, nomeadamente:

- Questionário aos alunos do projecto de música da escola E.B. 2,3 Leonardo Coimbra (filho) ([Anexo 1](#))
- Questionário aos pais do projecto de música da escola E.B. 2,3 Leonardo Coimbra (filho) ([Anexo 2](#))
- Questionário aos professores do projecto de música da escola E.B. 2,3 Leonardo Coimbra (filho) ([Anexo 3](#))

Alguns comentários de professores, sobre a influência cognitiva deste projecto nos alunos, foram transcritos e mostrados no [Anexo 14](#), apresentando opiniões que demonstravam irrefutavelmente a proficiência deste projecto numa mudança profunda na atitude e comportamento dos alunos.

Para serem verificados os objectivos deste projecto, foram inquiridos 27 alunos que participaram directamente neste projecto, cinco professores que acompanharam de um modo bastante próximo e contínuo todos estes alunos, quer na música como nas disciplinas curriculares gerais, e foram inquiridos vinte e um encarregados de educação destes mesmos alunos.

Nestes inquéritos foram analisados vários pontos de cariz essencialmente humano e psicológico. Foram referidos pontos que retrataram, avaliaram e quantificaram, dentro do possível, o aumento do interesse do aluno, da responsabilidade, do entusiasmo, da solidariedade e espírito de equipa, a felicidade, sentido de orientação, vinculação com a escola assim como outros pontos intimamente relacionados. Ainda em relação aos mesmos, foram também inquiridos sobre a melhoria dos hábitos de estudo, da estabilidade



emocional, a importância dos concertos e o prazer que estes sentiram em participar nos mesmos. Foi também questionado parâmetros como a realização pessoal que os alunos sentiram na aprendizagem do seu instrumento e a frequência de estudo do referido. Foi ainda analisada as consequências deste projecto na vinculação dos encarregados de educação à escola.

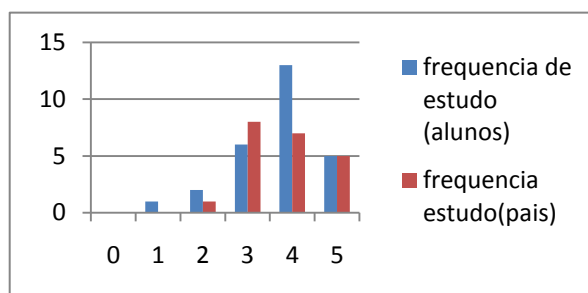


GRÁFICO 4 - FREQUÊNCIA DE ESTUDO DO INSTRUMENTO

O Gráfico 4 traduz os resultados das questões 7, no questionário dos alunos, e 8 no questionário dos pais, que perguntava a frequência com que os alunos estudavam o seu instrumento. O resultado zero significa que não estuda nada e o resultado 5 significa que o aluno estuda com muita frequência. Neste gráfico pode-se perceber que a percepção dos alunos é diferente da dos pais. A maior parte dos alunos menciona que estuda bastante, no entanto os pais acham que estudam só o suficiente.



GRÁFICO 5 - ESTADO EMOCIONAL DOS ALUNOS AO TOCAREM

O Gráfico 5 demonstra o resultado dos inquéritos feito aos alunos quanto ao seu estado emocional ao fazer música, feita na questão 2. O resultado preponderante foi, sentia-me muito feliz e bem disposto.

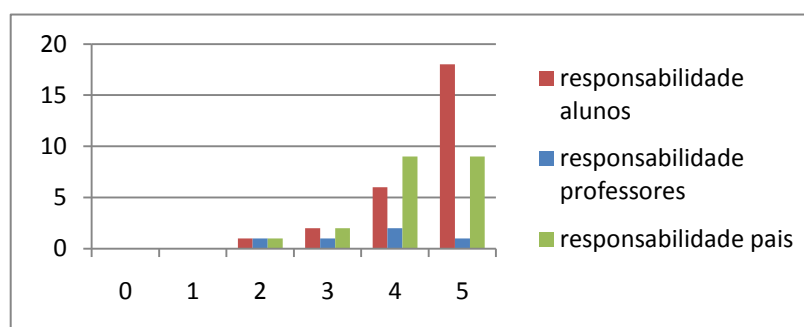


GRÁFICO 6 - MUDANÇA DA RESPONSABILIDADE NOS ALUNOS

O Gráfico 6 refere-se aos resultados dos inquéritos feitos aos alunos, professores e pais, quanto á percepção que cada um teve sobre a influencia deste projecto na responsabilidade dos alunos. À excepção dos professores, que acharam que o acréscimo da responsabilidade foi bom, os pais e os alunos acharam que foi um acréscimo e uma melhoria da responsabilidade muito grande.

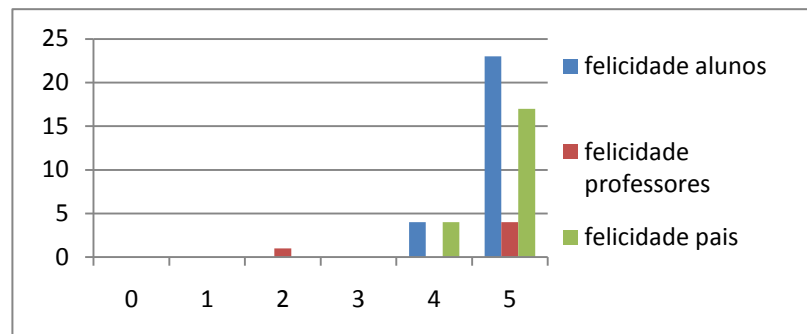


GRÁFICO 7 - AUMENTO DA FELICIDADE NOS ALUNOS

Quanto ao Gráfico 7, este mede os resultados dos inquéritos quanto ao acréscimo da felicidade nos alunos relativa à participação dos mesmos neste projecto de música. Esta medição é realizada mediante a perspectiva dos mesmos, dos professores e dos pais. Os resultados são unânimes e consistentes nas três perspectivas.



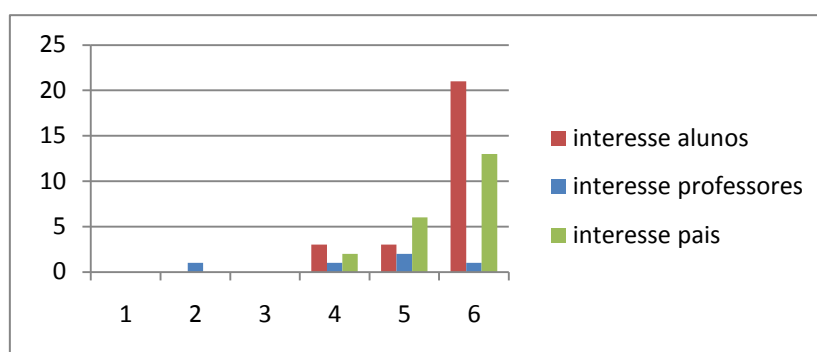


GRÁFICO 8 - MUDANÇA NO INTERESSE NOS ALUNOS

O Gráfico 8 enumera a mudança de comportamento que o aluno teve ao longo do ano lectivo em que se implementou este projecto. Perguntou-se aos alunos, aos professores e aos pais, se o aluno se tinha mostrado mais interessado. É importante referir que a média dos professores demonstrou que se mostraram muito interessados. No entanto, tanto os alunos como os pais dos mesmos referiram, na sua maioria, que os alunos se mostraram muitíssimo mais interessados do que no ano transacto.

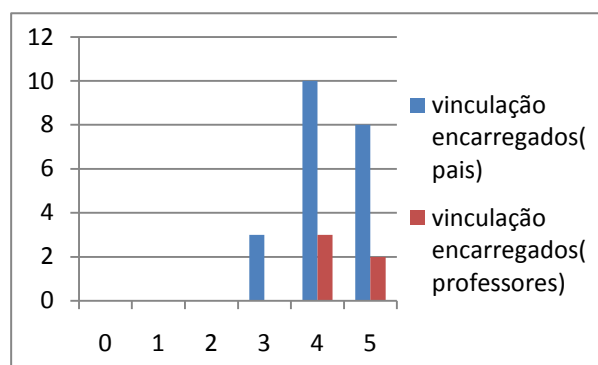


GRÁFICO 9 - VINCULAÇÃO DOS ENCARREGADOS AO SISTEMA DE ENSINO

O Gráfico 9 apresentado retrata, em termos numéricos, a vinculação que este projecto promoveu, no referente aos encarregados de educação para com a escola, na perspectiva dos mesmos e dos professores. Os resultados foram claramente positivos, contudo apesar da amplitude da qualidade de respostas, estas centraram-se no resultado numérico de quatro, significando assim um aumento bastante grande da vinculação dos referidos.

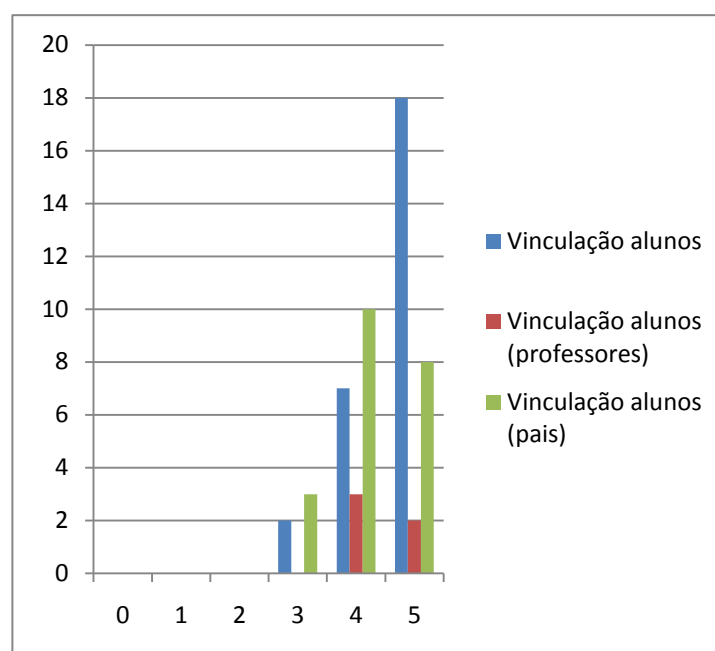


GRÁFICO 10 - VINCULAÇÃO DOS ALUNOS AO SISTEMA DE ENSINO

Este gráfico de barras traduz a mudança na atitude, mais propriamente na vinculação dos alunos à escola durante o primeiro ano da implementação deste projecto. Na perspectiva dos alunos, este projecto fê-los sentir, na sua maioria, muitíssimo mais ligados à escola do que se encontravam antes. Por seu lado os pais e os professores, maioritariamente, acharam que este projecto os fez sentir apenas bastante ligados à escola tendo aumentado a sua vinculação em quatro valores, numa escala de 0 a 5 sendo que “0” seria nada vinculados, e “5” muitíssimo mais.

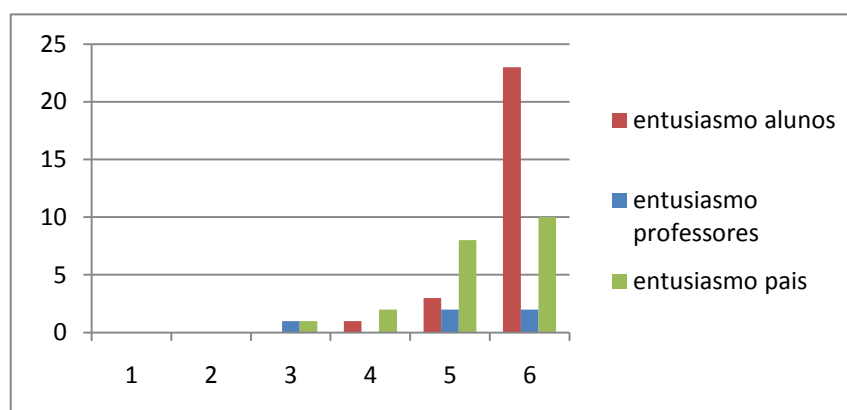


GRÁFICO 11 - MUDANÇA NO ENTUSIASMO DOS ALUNOS

No Gráfico 11 é demonstrada a qualidade na mudança de entusiasmo dos alunos ao longo deste ano lectivo. Foi irrefutavelmente positivo o resultado geral. Os pais e os alunos responderam com a classificação máxima e os professores, na sua maioria, responderam que os alunos melhoraram entre muito e muitíssimo o seu entusiasmo.

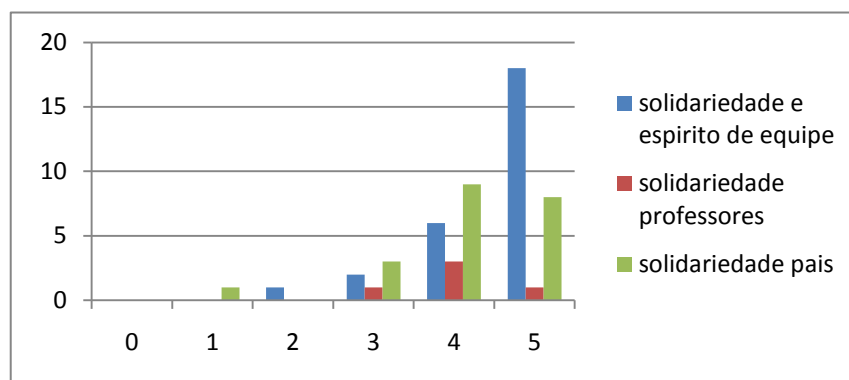


GRÁFICO 12 - MUDANÇA NA SOLIDARIEDADE E ESPÍRITO DE EQUIPE NOS ALUNOS

O aumento da solidariedade e do espírito de equipe dos alunos ao longo deste ano também foi notável (Gráfico 12). Houve contudo duas respostas negativas, uma dos pais e outra de um dos alunos. A moda dos pais e dos professores obteve o resultado de quatro, em contrapartida, os alunos acharam-se muitíssimo mais solidários e com um espírito de equipa bastante mais desenvolvido.

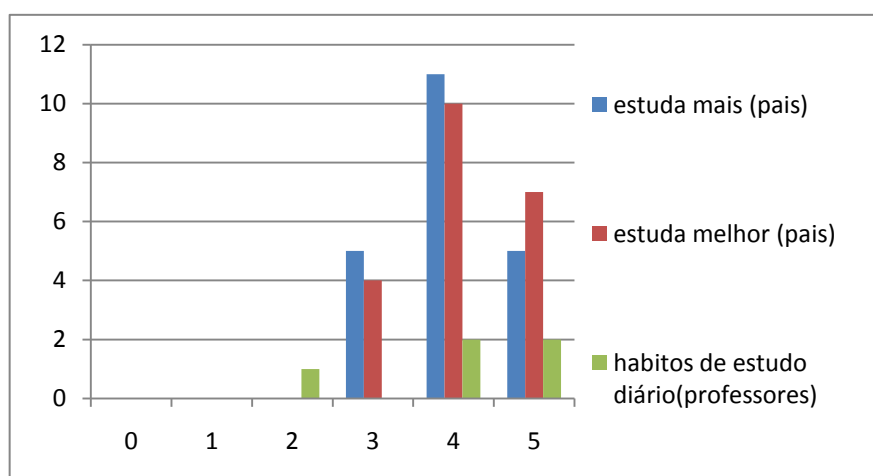


GRÁFICO 13 - QUALIDADE E QUANTIDADE DE ESTUDO DOS ALUNOS, PELOS PAIS, E HÁBITOS DE ESTUDO DOS ALUNOS, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.

O Gráfico 13 refere-se aos hábitos de estudo diário dos alunos. As barras de cor azul referem-se à mudança na quantidade de estudo, na perspectiva dos pais, tendo na sua maioria respondido que os alunos estudam muito mais do que no ano transacto. A tabela vermelha, indica, ainda pela perspectiva dos pais, a mudança na qualidade de estudo, isto é, se o seu educando estuda melhor. Aqui o resultado foi semelhante ao item anterior, tendo no entanto prevalecido na sua média.

Os professores, a que corresponde a tabela verde, acharam que os alunos adquiriram mais hábitos de estudo ao longo do ano lectivo, comparativamente com o ano lectivo precedente.

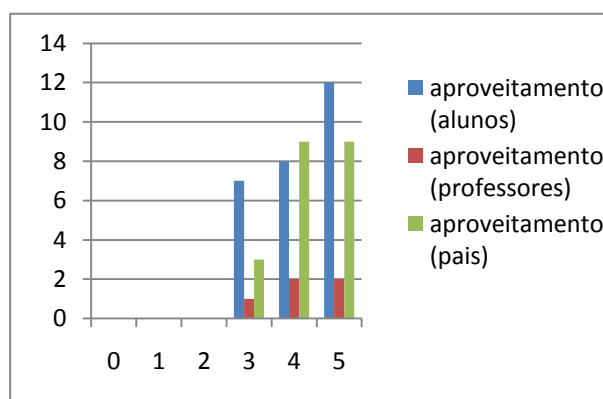


GRÁFICO 14 - MELHORIA DO APROVEITAMENTO DOS ALUNOS

O Gráfico 14 Este gráfico refere-se à melhoria do aproveitamento dos alunos ao longo do ano lectivo e em relação ao ano transacto. Os resultados foram bastante homogéneos e foram consideravelmente positivos.

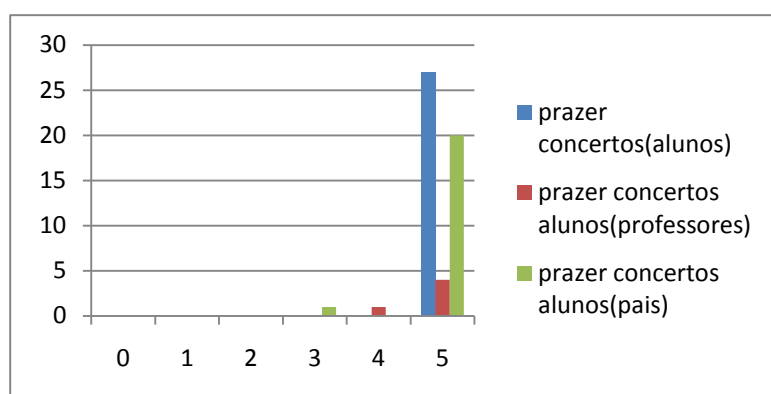


GRÁFICO 15 - PRAZER QUE OS ALUNOS TIVERAM NA PREPARAÇÃO E DURANTE OS CONCERTOS

De todos os inquiridos, apenas dois responderam que o prazer dos alunos não foi muitíssimo grande na participação dos concertos (Gráfico 15).

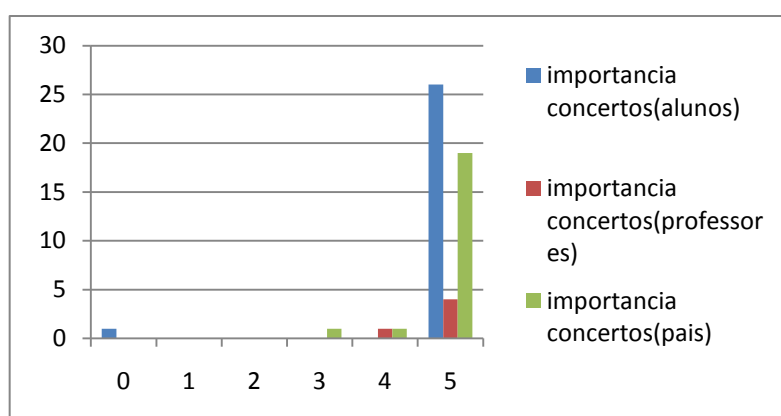


GRÁFICO 16 - IMPORTÂNCIA QUE OS CONCERTOS TIVERAM PARA OS ALUNOS

Quanto à importância que os concertos tiveram para os alunos, apenas um aluno respondeu que os concertos não foram nada importantes. A grande maioria dos alunos, dos pais e dos professores, acharam que os concertos foram de suma importância para as crianças (Gráfico 16).

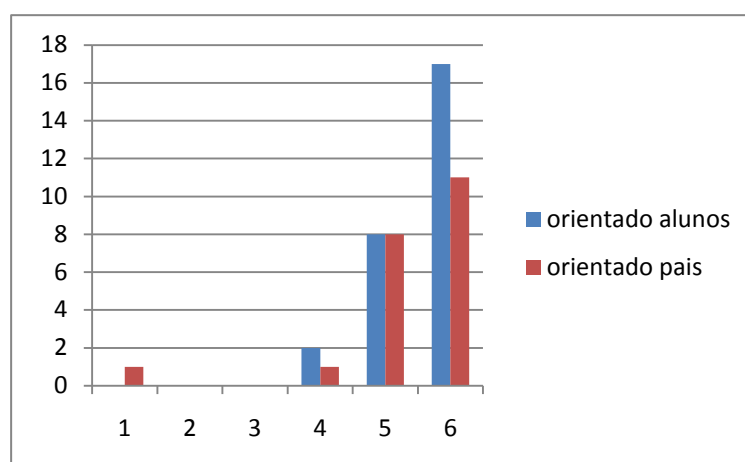


GRÁFICO 17 - MUDANÇA NO SENTIDO DE ORIENTAÇÃO PESSOAL DOS ALUNOS.

O Gráfico 17 indica que, em relação aos alunos, a maioria destes e dos seus encarregados de educação acharam que, através deste projecto de música e de orquestra, os primeiros se sentiram muitíssimo mais orientados do que no ano transacto.

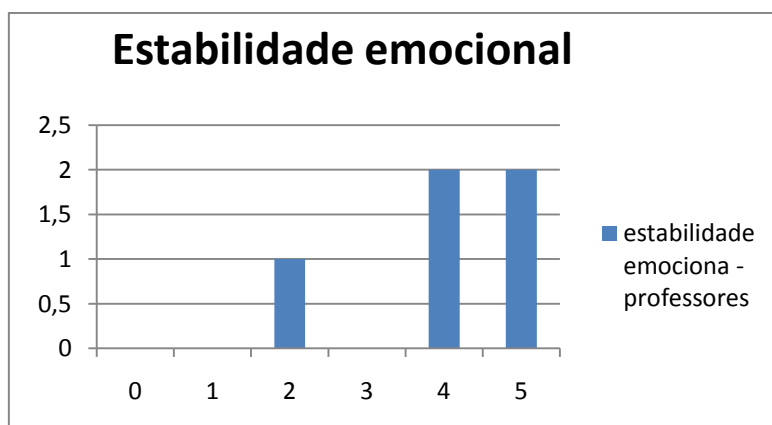


GRÁFICO 18 - MELHORIA DA ESTABILIDADE EMOCIONAL NOS ALUNOS

Dos cinco inquéritos que se fizeram aos professores, quatro destes acharam que os alunos se sentiram muito mais estáveis emocionalmente com a participação neste projecto. Um dos professores achou que esta mudança foi muito pouca. (Gráfico 18).

### 4.12.3. Resultados do aproveitamento escolar

Neste ponto foram analisados dados referentes às turmas que compõem o 6º ano de escolaridade (Tabela 10 e Gráfico 19) da Escola E. B. 2,3 Leonardo Coimbra, Filho, através das avaliações de todos os alunos do ano lectivo de 2009/2010 correspondente ao primeiro Período, ano em que este projecto de música e de orquestra foi iniciado. Esta recolha de dados foi realizada só neste período, para se poder estabelecer uma comparação justa com o primeiro período de todas as Turmas do 7º ano (Tabela 11 e Gráfico 20) do ano lectivo decorrente, 2010/2011, altura da entrega e avaliação deste projecto educativo ([Anexo 16](#)).

Turma	Português	Inglês	Matemática	Nº alunos
<b>A (Art)</b>	<b>2,83</b>	<b>3,05</b>	<b>2,77</b>	<b>18</b>
<b>B</b>	<b>2,8</b>	<b>3,1</b>	<b>2,9</b>	<b>15</b>
<b>C (8 Art)</b>	<b>3,06</b>	<b>2,8</b>	<b>2,92</b>	<b>16</b>
<b>D</b>	<b>2,73</b>	<b>2,5</b>	<b>2,6</b>	<b>16</b>
<b>E (3 Art)</b>	<b>3,31</b>	<b>3,31</b>	<b>3,18</b>	<b>16</b>

TABELA 10 – MÉDIAS DAS TURMAS DO 6º ANO

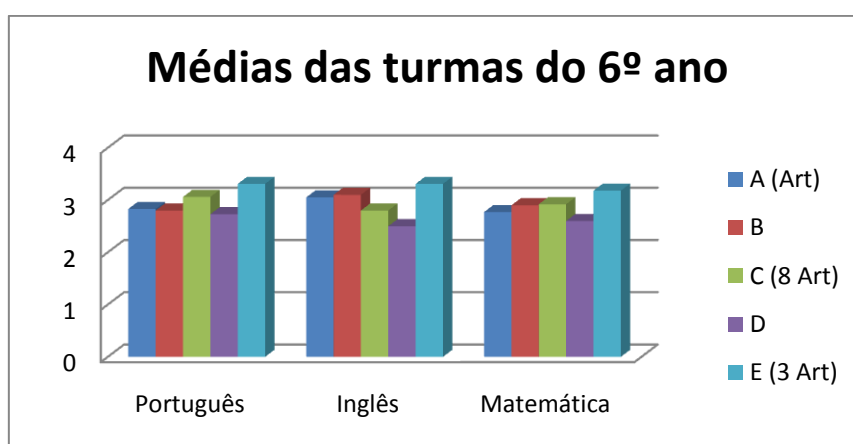


GRÁFICO 19 – MÉDIAS DAS TURMAS DO 6º ANO

Turma	Português	Inglês	Matemática	Nº alunos
<b>A (Art)</b>	<b>3,07</b>	<b>3,3</b>	<b>3,46</b>	<b>26</b>
<b>B</b>	<b>2,28</b>	<b>2,81</b>	<b>2,71</b>	<b>17</b>
<b>C</b>	<b>2,44</b>	<b>2,55</b>	<b>2,61</b>	<b>18</b>
<b>D</b>	<b>2,38</b>	<b>2,84</b>	<b>2,38</b>	<b>16</b>

TABELA 11 – MÉDIAS DAS TURMAS DO 7º ANO

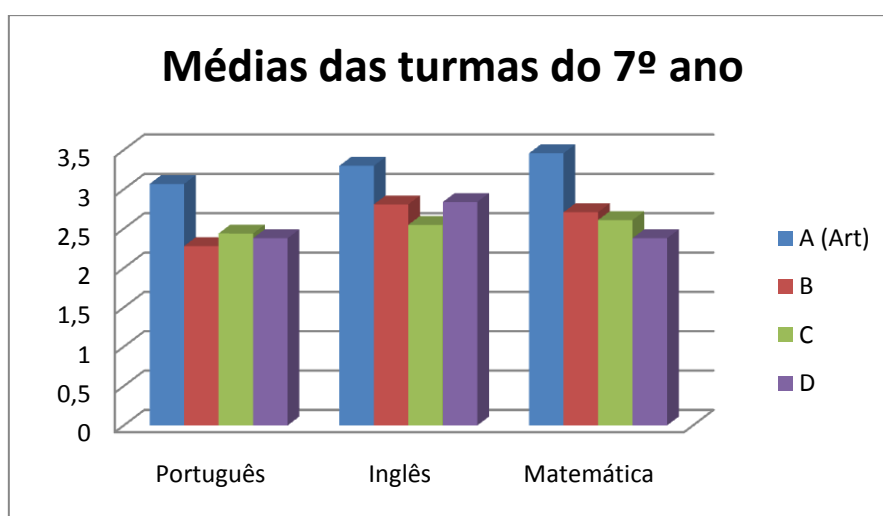


GRÁFICO 20 – MÉDIAS DAS TURMAS DO 7º ANO

As disciplinas em análise foram as disciplinas centrais e importantes, e que por especificidade curricular, recorrem e exigem mais capacidades cognitivas, raciocínio lógico-dedutivo, expressão pessoal, linguagem e comunicação, abstracção, e que não privilegiam prioritária e maioritariamente a transmissão e memorização de informação. Deste modo escolhi as disciplinas de Português, Matemática e uma língua estrangeira, o Inglês.

Foram portanto, nas diversas turmas de ambos os anos, calculadas as médias para cada uma destas disciplinas mencionadas.

Considero importante referir que as tabelas estão apresentadas em anexo, mas com o cuidado de não constarem os nomes dos alunos, por respeito à privacidade de informação pessoal.



Gostaria de sublinhar que no ano lectivo de 2009\2010, os alunos do ensino articulado estavam dispersos por várias turmas do 6º ano. Contudo a turma A, que só tinha 18 alunos era composta só por alunos deste ensino especial. Na turma B, nenhum dos alunos era do ensino articulado à semelhança da turma D, que só tinha um aluno do articulado. A Turma C era uma turma mista com oito alunos do ensino articulado e a turma E tinha apenas 3 alunos que frequentam a turma actual do 7º ano do ensino articulado, já que quatro alunas desta turma desistiram, frequentando actualmente o 7º C.

Comparando os resultados inter-turmas do 6º ano, percebe-se uma homogeneidade de valores, sendo que a melhor turma em todas as disciplinas, por uma diferença muito estreita e discreta, foi a turma E, que apresenta apenas três elementos dos actuais 26 alunos do ensino articulado de música. É curioso reparar que a turma B, que não tem nenhum aluno do articulado, tem a todas as disciplinas, valores bastante próximos dos da turma E. Contudo percebe-se que não há valores que se destaquem e que a turma A, composta maioritariamente por alunos do articulado, encontra-se com uma classificação muito mediana, especialmente à disciplina de Matemática.

Já quando esta análise é feita às turmas do 7º ano deste ano lectivo decorrente e no concernente ao 1º período, percebe-se a olho nu, uma disparidade irrefutável. A turma A onde estão todos os alunos do articulado, apresenta médias destacadas e incomparavelmente superiores às restantes turmas, tanto nas disciplinas de Português, de Inglês e especialmente à disciplina de Matemática.

Analisando os resultados obtidos podemos deduzir a existência de uma evolução irrefutável: os alunos do articulado apresentaram melhores resultados em termos de aproveitamento (e das capacidades que tal implica) ao longo de um ano lectivo.

Apesar do tempo decorrido pelo projecto não ser muito longo, estes resultados evidenciam já como a prática da música potencia efeitos claros a nível do desenvolvimento cognitivo, lógico, linguístico, da abstracção, compreensão e comunicação, assim como de outras capacidades intelectuais inerentes a estas disciplinas centrais, como o são o Português, o Inglês e a Matemática.

Pensamos que estes resultados foram obtidos, não só pela prática assídua e individual de um instrumento, pela exigência de estratégias e hábitos diários de estudos, pelo cariz das aulas individuais que se desenrolam com um número mínimo de alunos e numa exigência bastante intensa e focalizada como assim o demanda a prática séria de um instrumento e da música, mas também graças ao método pedagógico e à dinâmica

implementados no projecto, incluindo a componente de trabalho de grupo (orquestra) onde a disciplina foi sendo reforçada, assim como a componente eminentemente emocional, que foi sendo trabalhada em complemento de todas as actividades desenvolvidas.

## 5. CONCLUSÃO

Neste capítulo far-se-á um cruzamento de dados, alinhando os objectivos principais e os resultados finais, verificados através dos questionários e de algumas tabelas de aproveitamento e avaliação.

Sendo assim, achou-se preponderante fazer uma súmula dos objectivos ou retratar os vectores principais, que traçaram a direcção e os esforços deste projecto. Era de vital importância ter melhorado a comunicação e, por conseguinte, de igual ou maior importância, a relação entre os vários constituintes, departamentos e intervenientes, envolvidos na comunidade escolar, e os vários sistemas e comunidades de educação, interagindo de forma cooperativa, estreita, e alegre. Este propósito foi conseguido em larga escala e demonstrado no concerto final onde se juntaram, num evento só, os alunos deste projecto, uma parte muito significativa do número total dos alunos do Curso de Musica Silva Monteiro, distribuídos entre o coro, a classe de conjunto dos alunos mais avançados, os alunos do ensino articulado, alunos de viola e violoncelo, e músicos externos que complementaram a orquestra principal. Envolveu ainda todos os professores do projecto, que actuaram como percussionista o Ricardo Batista, como pianista o Tiago Ferreira, como violinista e Filipe Coelho e ainda, como maestrina, a Miriam Macaia. Os restantes professores deram o seu contributo inestimável preparando os diversos alunos nas diversas disciplinas e na organização do espectáculo. Envolveu também os directores das escolas intervenientes e personalidades de elevado cargo do ministério de Educação e da DREN (Departamento Regional de Educação do Norte), os vários encarregados de educação e familiares dos alunos intervenientes, oriundos das classes e contextos sociais mais diversos e díspares.

Era também objectivo primordial melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos, diminuir o índice de absentismo e abandono escolar, através de vínculos mais estreitos, humanos e calorosos com os alunos e destes para com todo o sistema de ensino, torná-los mais responsáveis, felizes, disciplinados, equilibrados, motivá-los para uma aprendizagem mais alegre e comprometida, desenvolvendo nestes estratégias e hábitos de estudo, capacidade crítica e de auto-reflexão, regras de comportamento, através da solidariedade e espírito de equipa, desenvolver a consciencialização individual das atitudes e das suas consequências. Também foi o intuito deste projecto aproximar os pais da comunidade escolar, e assim como vários professores de outras disciplinas e departamentos, ampliando

este projecto para conjunturas mais alargadas do que o espaço da escola, enquanto espaço, comunidade e teia relacional.

Como se pôde verificar nos inquéritos que se colocaram às três entidades distintas pertencentes ao triângulo relacional e interdependente da aprendizagem, o aluno, o professor e o encarregado, os resultados foram inequívoca e irrefutavelmente positivos, quanto a todos estes parâmetros humanos que já se mencionaram anteriormente.

Quanto aos trâmites técnico-musicais, os resultados foram também positivos, como podemos comprovar com a tabela do aproveitamento destes mesmos alunos. Na sua grande maioria os alunos tiveram, no final do ano lectivo, resultados dignos de mérito, com notas em modo de recompensa justa, pelo esforço, aprendizagem, empenho, evolução, dedicação e pelos parâmetros definidos na avaliação da disciplina. Também se pode comprovar, de um modo mais intuitivo e visual, a qualidade e evolução artística dos alunos, nos vídeos que estão anexados no final deste documento ([Anexo 15](#)).

No respeitante às várias inteligências cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem, julgo terem sido irrefutáveis as melhorias e o desenvolvimento destas mesmas competências nos alunos afectos a este projecto, tal como o demonstrou a análise numérica do aproveitamento dos alunos, relativamente ao primeiro período do 6º ano do ano relativo à iniciação do projecto, em confronto com o ano seguinte e às várias turmas do 7º ano, com o intuito de estabelecer comparações entre os alunos do ensino articulado e os restantes alunos e perceber a sua evolução ao longo de um ano de estudo. Esta análise foi estabelecida às disciplinas centrais como o Português, o Inglês e a Matemática, disciplinas que por si exigem alguma capacidade de abstracção, de raciocínio lógico-dedutivo, capacidade de comunicação e de expressão pessoal, nas quais mostraram uma melhoria inequívoca.

Em termos de reflexões e conclusões fundamentadas e baseadas nos aspectos e estratégias mais teóricas e pedagógicas, gostaria de referir que o movimento de expectativa e apadrinhamento foi de uma proficuidade imprevisível e surpreendente. Percebi, por várias reacções dos alunos, assim como pela correspondência que trocavam entre ambos ([Anexo 5](#), [Anexo 6](#), [Anexo 7](#)), que estas entidades anónimas, como eram os casos dos padrinhos, se tornaram extremamente importantes e de uma preponderância psicológica vital e ímpar, mais especificamente na potenciação da motivação intrínseca e na vinculação ao projecto e à música em si. Contudo, admito que todo o processo legal e toda a envolvência humana empenhada neste sentido foram, de certo modo, um pouco burocráticos, morosos, exigindo uma disponibilidade de meios humanos invulgar, mas que

me orgulho e alegre de se ter verificado como exequível, pela colaboração estreita de tantos intervenientes.

As salas de estudo e o concurso interno que premiava o melhor estratega, o mais empenhado e persistente no estudo individual, foram responsáveis por um aumento indiscutível na qualidade do estudo do instrumento, potenciando concomitantemente a concentração, a capacidade de sistematização, de reflexão, de auto-crítica, de lógica, resiliência psicológica perante dificuldades e desafios, criando e melhorando hábitos de estudo e uma maior solidariedade, espírito de grupo e sentido de competição saudável e amigável.

Por outro lado, creio que este projecto poderia ter sido um pouco mais proficiente na envolvimento dos pais, e poderia, talvez numa fase mais posterior, criar projectos que envolvessem os familiares e encarregados de educação dos alunos de modo a desenvolver uma maior sensibilidade e apurada tendência musical e deste modo vincular de uma forma mais profunda os mesmos a este projecto e à instituição escolar, *quicá* num projecto artístico comum.

Creio também que se poderiam ter desenvolvido estratégias mais profundas, intervenientes e inteligentes para acompanhar apoiar e envolver melhor os alunos mais carenciados e problemáticos, as suas famílias e encarregados. Senti que, apesar do intenso esforço nesse sentido, seria de extrema importância apoiá-los talvez de um modo mais sistemático, conhecedor, experiente e profissional a nível mais pessoal, psicológico e interior, pois grande parte do pior aproveitamento, foi devido à falta de acompanhamento dos pais, ou problemas pessoais familiares e psicológicos, de histórias, tensões e situações mal resolvidas, criando problemas de concentração, de instabilidade emocional, por comportamento desinteressado e alheado, resultando em mau comportamento e por tantas reacções a estas questões associadas.

Assim, termina-se este projecto educativo como começamos, verificando, apenas, alfanumérica e cientificamente uma crença intuitiva e generalizada. O poder da música e da orquestra como instrumento social de largo espectro e profunda proficuidade no cerne da alma e das vivências humanas, espirituais, educativas e sociais.

## 6. BIBLIOGRAFIA

Asmus, Eduard P. (1986). Student Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation . *Music Educators Jornal*, 34(4), 262-278, MENC: The National Association for Music Education

Atkinson, J. W.; Raynor, J. O. (1974). *Motivation and achievement*. Washington, DC: C. H. Winston.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change, *Psychological Review*, 84, pp. 191–215.

Brathwaite, A. (1988). Suzuki training: musical growth of hindrance. *Music Educators Journal*. 75(2), pp.42-45. MENC: The National Association for Music Education

Coff, R.,(1998). *Suzuki Violin versus Traditional Violin*, Suzuki Music Academy

Cury, A. J.(2004). *Pais Brilhantes Professores Fascinantes*. Editora Pergaminho, Portugal

Cury, A. J.(2006). *Filhos Brilhantes Alunos Fascinantes*. Editora Pergaminho, Portugal

Cury, A. J. (2007). *Inteligência Multifocal*. Editora Pergaminho, Portugal

Cury, Augusto J.(2008), *Códigos Da Inteligência*. Editora Pergaminho, Portugal

Dweck, C.S.; Molden, D.C. (2005). Self-theories: Their impact on competence, motivation and acquisition. *The Handbook of Competence and Motivation*. New\_York: The Guilford Press

Dweck, C.S. (2006). *Mindset*. New York: Random House

Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviours, *J.T. SPENCE (Ed.) Achievement and Achievement Motives*, San Francisco.

Eco, Humberto (1997). *Como se Faz uma tese em Ciências Humanas*, Editorial Presença. Portugal

Forgas, J., Williams K., Laham S. (2005). *Social motivation Conscious and Unconscious Processes*, Cambridge University Press. New York

Gardner, H. (1993a). *Multiple intelligences: the theory in practice*, Basic Books, falta o local de impressão

Garson, A. (1973). Suzuki and physical movement: is movement basis of all learning?. *Music Educators Journal*, 60(4), 34-37 MENC: The National Association for Music Education

Gleitman, H.; Fridlung, A. J.; Reisberg, D. (2003). *Psicologia*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa

Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda. Lisboa

Goodkin, D. (1998). Orff Schulwerk – Uma Abordagem universal. *Boletim da associação portuguesa de Educação Musical*, 100(6), pp.26-29

Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research, *Music Education Research*, 4(2), pp. 225-224. MENC: The National Association for Music Education

Jesus , S.N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra, Quarteto editora.

Kemp, A. E.(1995). *Introdução à Investigação Em Educação Musical*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*, New York Harper and Row

McPherson. G.; McCormick J. (2006). Self-efficacy and music Performance. *Society for Education, Music and Psychology Research*, Vol. 34(3) pp.332-336 University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Menuhin, Y., Primrose, W.,(1997). *Violin and Viola*, Kahn & Avrill. London

O'Neill, S.A; McPherson, G.E. (2002). Motivation. *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press

O'Neill, S. (1994). *Factors influencing children's motivation and achievement during the first year of instrumental music tuition*, University of Liege, Belgium.

Sloboda, J.A. (1985). *The musical Mind: The cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press

Suzuki, S.; Grilli, S. (1992). An interview with Dr. Shin'ichi Suzuki at the Talent Education Institute, *International Review of Education*, 38(5), pp. 547-551



Whone, H (1980). *The Simplicity of Playing the Violin*. Victor Gollancz Ltd. London

Zander, R., Zander, B.(2000). *Transforming Professional and Personal life: The Art Of Possibility*. Harvard Business School Press, USA

## 7. SITES REFERENCIADOS

<http://www.idt.pt/PT/IDT/RelatoriosPlanos/Paginas/EstrategicosNacionais.aspx>

(acedido em Janeiro 3, 2009).

[http://en.wikipedia.org/wiki/El\\_Sistema](http://en.wikipedia.org/wiki/El_Sistema)

(acedido em Fevereiro 20, 2009).

<http://www.fanfaire.com/Dudamel/abreu.html>

(acedido em Fevereiro 20, 2009).

<http://elsistemausa.org/>

(acedido em Fevereiro 20, 2009).

<http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos-homepage>

(acedido em Janeiro 5, 2009)

<http://www.jf-lordelodouro.pt/>

(acedido em Dezembro 25, 2008).

[http://www.suzuki-violin.com/suzuki\\_violin\\_vstraditionalviolin2.htm](http://www.suzuki-violin.com/suzuki_violin_vstraditionalviolin2.htm)

(acedido em Janeiro 10, 2009)

<http://suzukiviolin.com/>

(acedido em Janeiro 10, 2009)

<http://www.orff.de/index.php?id=2&L=1>

(acedido em Janeiro 12, 2009)

<http://www.orff.org.uk/>

(acedido em Janeiro 12, 2009)

## ANEXOS

### ANEXO 1: QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

#### Questionário aos alunos do projecto de música da escola E.B. 2,3 Leonardo Coimbra (filho)

Recordando o ano que passou e a experiência musical que viveste.

Sabendo que nas escalas que aparecerem

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

0 = nada      1 = quase nada      2 = muito pouco      3 = suficiente      4 = bastante      5 = muito mais

**1 Sentes que depois de teres participado neste projecto, passaste a gostar mais de estar na escola?**

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**2 Quando fazias música sentias-te ansioso, ou pelo contrario, fazia-te sentir bem?**

0 = muito nervoso/ ansioso      5 = muito feliz e bem disposto

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**3 Sentes que depois de teres participado neste projecto o teu comportamento mudou?**

**De que maneira?**

Interessado:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

responsável

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

entusiasmado

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Solidário e cooperativo

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

feliz

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

orientado

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

---

**4 Em relação ao 5º ano, as tuas notas e o teu aproveitamento melhoraram?**

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**5 Avalia a importância dos concertos e quanto gostaste de ter tocado e participado**

0 = nada importante

5 = muito importante

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

0 = não gostei nada de ter participado nos concertos; 5 = gostei imenso

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**6 Estás contente com o que aprendeste até aqui com o teu instrumento?**

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**7 Estudas o teu instrumento com que frequência?**

0 = nunca estudo

5 = estudo todos os dias

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Obrigado pela tua participação

Continuação de um maravilhoso trabalho musical

## ANEXO 2: QUESTIONÁRIO DOS PAIS

## Questionário aos pais do projecto de música da escola E.B. 2,3 Leonardo Coimbra (filho)

Recordando o ano que passou e a experiência musical que o seu educando viveu.

Sabendo que nas escalas que aparecerem

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

0 = nada      1 = quase nada      2 = muito pouco      3 = suficiente      4 = bastante      5 = muito mais

**1 Depois de o seu educando ter participado neste projecto sentiu diferença no seu comportamento.**

Interessado:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

responsável

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

entusiasmado

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Solidário e cooperativo

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

feliz

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

orientado

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**2 O projecto de música fê-lo sentir a si, enquanto encarregado de educação, mais ligado à comunidade escolar?**

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**3 Depois de ter participado neste projecto o aproveitamento do seu filho melhorou?**

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**4 Acha que desde o ano passado seu educando estuda mais?**

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**5 Acha que desde o ano passado seu educando estuda melhor?**

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**6 Avalie quão importante foram os concertos para o seu filho.**

0 = nada importante      5 = muito importante)

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**7 Quanto gostaram de participar e de terem tocado com orquestra?**

0 = não gostaram absolutamente nada; 5 = gostaram imenso

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**8 Estuda o seu instrumento com frequência?**

0 = nunca estuda      5 = estuda todos os dias

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Agradeço muitíssimo a sua colaboração.

Na esperança que este projecto possa ser ainda mais feliz e dinamizador de tantas virtudes.

## ANEXO 3: QUESTIONÁRIO OS PROFESSORES

## Questionário aos professores do projecto de música da escola E.B. 2,3 Leonardo Coimbra (filho)

Recordando o ano que passou e a experiência musical que os alunos viveram.

Sabendo que nas escalas que aparecerem

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

0 = nada    1 = quase nada    2 = muito pouco    3 = suficiente    4 = bastante    5 = muito mais

### 1. Depois de os alunos terem participado neste projecto sentiu diferenças no seu comportamento?

Interesse:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Responsabilidade:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Entusiasmo:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Solidariedade e espírito de equipe:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Felicidade:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Estabilidade emocional:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

### 2. Sentiu que este projecto educativo vinculou os encarregados de educação à comunidade escolar?

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

### 3. Estabelecendo uma retrospectiva do aproveitamento dos alunos no ano transacto, achou que o aproveitamentos dos alunos melhoraram?

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**4 Acha que este projecto trouxe aos alunos mais disciplina e melhorou os hábitos de estudo diário?**

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**5. Avalie quão importante foram os concertos para os alunos.**

0 = nada importante    5= muito importante)

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**6. Na perspectiva do professor, quanto é que os alunos gostaram de ter participado neste projecto e de terem feito os concertos e tocado com a orquestra?**

0= não gostaram absolutamente nada; 5 = gostaram imenso

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**7. Gostaria de relatar algum caso específico de mudança positiva e melhoria inegável em algum dos alunos que participaram neste projecto?**

---

Agradeço muitíssimo a sua colaboração.

Na esperança que este projecto possa ser ainda mais feliz e dinamizador de tantas virtudes.



## ANEXO 4: SALA DOS DESAFINADOS

Questões a responderem antes do estudo.

Dia: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_

Nome:

Instrumento:

O que vais trabalhar?

Que precisas de melhorar?

Como tencionas fazê-lo?

Questões a responder no final do estudo.

O que melhoraste?

O que ainda precisas de aperfeiçoar?

De que forma?

## ANEXO 5: CARTAS DOS ALUNOS PARA OS PADRINHOS

De João Pedro Lima

○ Obrigada Madrinha pelo Violino, e por me estudar e por cuidar do Violino muito Obrigada.

De Paulo Ricardo

Obrigado por ter dado o meu violino e eu prometo que vou fazer o máximo para ser um grande artista e a minha mãe se vai arrepender.

De João

Quero agradecer por me ter dado a guitarra pois quando tiver a guitarra vou me empenhar e vou estudar. Vou cuidar muito bem da minha guitarra você fez um oco muito bom de me dar a guitarra gostei muito. Obrigado por tudo adores muito.

De Diogo Alves

Olá padrinho ou madrinha eu juro que vou cuidar bem dele prometo por tudo. Obrigado por me emprestar o violino. Muito obrigado padrinho ou madrinha desconhecido

De Catarina

Obrigada madrinha, por o violino é um dos meus sonhos. Deixo-lhe um Feliz Natal e Bom ano Novo.

De Inês Batista

Querido padrinho muito obrigado pelo conto ~~escrito~~  
e queria-lhe agradecer também pelo violino e por  
ter muitas expectativas em si.  
gosto muito do violino dos professores e vou  
gostar deste presente e vou continuar para sempre  
e queria que você seja sempre o meu padrinho e eu  
me divertir a estudar com o violino.


Muito obrigado  
e muitas beijos rosas  
da sua afilhada Inês  
Batista e queria-lhe con-  
hecer.

De Rita

Querido padrinho, sou eu a tua afilhada  
Rita. Venho-te agradecer por ternuras e  
meu desejo realidade! Agradeço-te do fun-  
do do meu coração, porque tudo o que  
eu mais queria, tu já me deste, foste  
capaz de me alegrar, de vivares a minha  
alma!

Obrigada por gostares o teu precioso di-  
nheiro que dava para outras coisas, espe-  
cialmente para mim!

Espero por uma resposta padrinho, és  
o meu herói.

ADORO-TE  
BEIJINHOS 

De José Sousa

José Samuel Cardoso de Sousa  
 Porto, 17 de Dezembro de 2009

Querido padrinho obrigado por tudo  
 que fez por mim e os meus  
 colegas gastando o seu próprio  
 dinheiro em instrumentos para ~~os~~ nos  
 e agora você é o meu  
 herói espero que tenha uma boa  
 vida.  
 ADEUS ♥

De Tatiana

Tatiana Sofia 6.º ano

Obrigado pelo ~~instrumento~~ lindo e  
 maravilhosos e caros que me deste  
 Eu prometo que o vou cuidar bem e  
 vou estudar  
 um beldinho da sua afiliação  
 da musical  
 Tatiana Sofia

De José Sousa

José Samuel Cardoso de Sousa  
 Porto, 14 de Dezembro de 2009

Muito vos muito obrigado adoro o violino  
 e sempre quis aprender violino adoro tudo  
 o que fez por mim e por os meus  
 colegas a partir de agora você é o  
 meu herói e sempre o adorarei.



De Rita Reis

Querido Padrinho,

Embora não te conheça, gosto muito de ti. 😊

Obrigada por tudo, a sério, eu prometo-te que nunca te irei desiludir, vou lutar com todas as minhas forças!

Tu és a pessoa mais importante em mim neste momento, porque eu nunca pensei ter e ver um violino a sério!

Quem serás? Como serás e onde estarás? Preciso de saber!! Eu sou muito curiosa, mas vou esperar até te conhecer, quando te conhecer, serás o meu Padrinho para toda a sempre!

Quero que sejas a pessoa mais importante no meu coração, porque tu és como um pai verdadeiro que eu nunca tive, porque nem mesmo o meu pai gastaria tanto dinheiro comigo!

Vou compor uma música para ti:

Obrigada por tudo  
és e sempre serás  
o meu padrinho  
de verdade!Embora não te conheça  
o meu carinho por  
ti é demasiado  
grande!EU ADORO-TE 

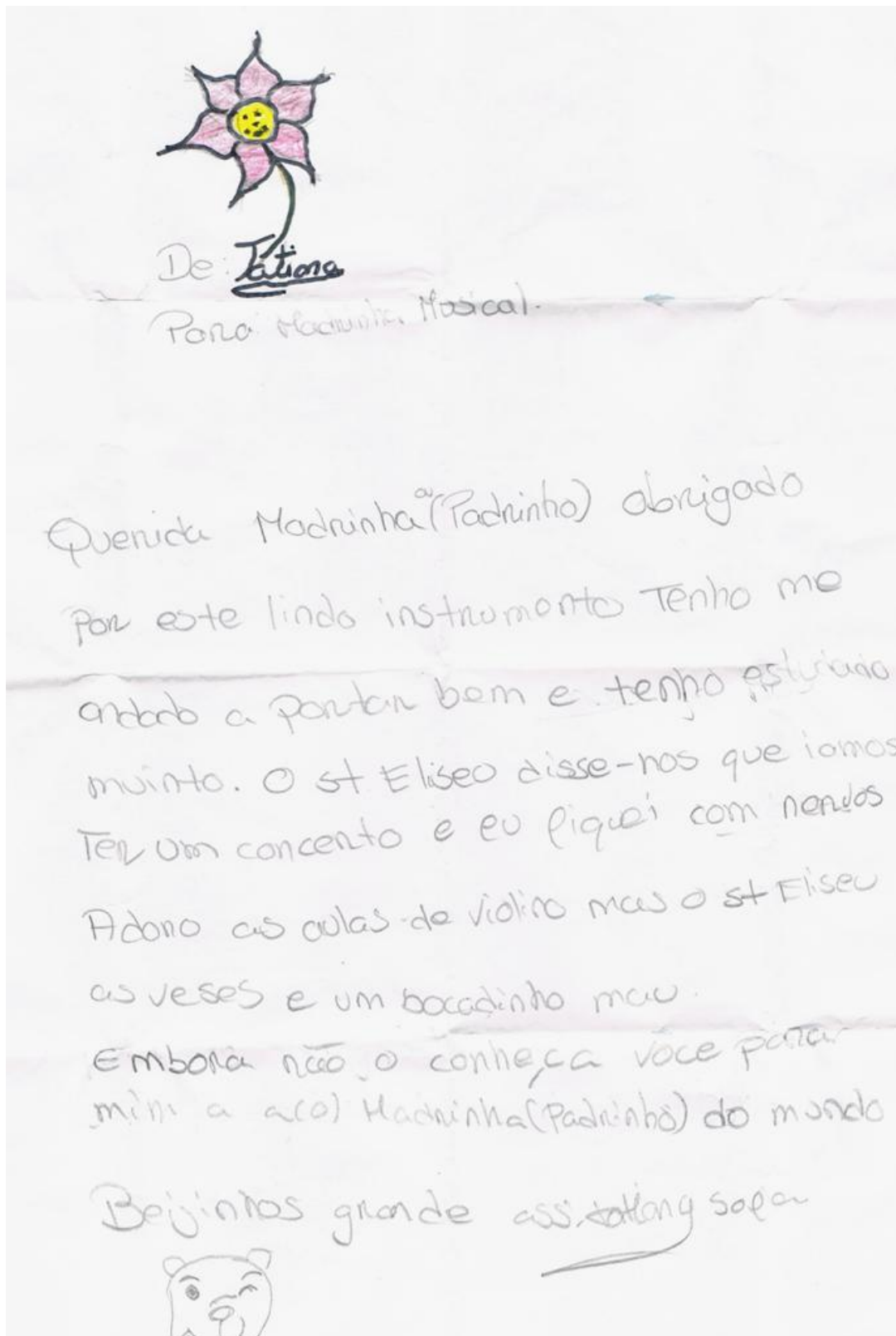
Este é o balaão do meu carinho por ti, e nunca acabará!!



Responde-me por favor!!

Ass: Rita Reis = 

De Tatiana



De Joaquim

Querido padrinho muito obrigado pelo violino. Eu prometo que vou tratar muito bem do seu violino. Eu sei que lhe custou muito dinheiro por isso eu juro que será uma boa decisão de me ter dado o violino. E já agora feliz Natal. Do seu afilhado Joaquim. Rocha

De Rita

Querido padrinho, sou eu a tua afilhada Rita. Venho te agradecer por tornares o meu desejo realidade! Agradeço-te do fundo do meu coração, porque tudo o que eu mais queria, tu já me deste, foste capaz de me alegrar, de animares a minha alma! Obrigada por gastares o teu precioso dinheiro que dava para outras coisas, especialmente para mim! Espero por uma resposta padrinho, és o meu herói.

De Gonçalo

Querido padrinho,  
Obrigado por apostar em mim, espero não desiludi-lo, e prometo que vou estudar para tirar boas notas.  
O seu afilhado, Gonçalo Neves  
Um feliz Natal e um próspero Ano Novo.

De José Sousa

José Samuel Cardoso de Sousa  
 Porto, 17 de Dezembro de 2009

Querido padrinho obrigado por tudo  
 que fez por mim e os meus  
 colegas gastando o seu próprio  
 dinheiro em instrumentos para ~~os~~ nos  
 e apólar de agora você é o meu  
 herói espero que tenha uma boa  
 vida.  
 ADEUS ♥

De Beatriz

Beatriz

De: Bia (Beatriz)  
 Para: Madrinha

Mensagem: Olá minha queri da madrinha gostei,  
 muito do livro que me deu e adorei, também já o  
 fi e gostei muito da história.  
 Minha madrinha prometeu que estudarei muito  
 mais e que tocarei muito melhor.  
 Também prometeu que cuidarei muito bem do meu  
 instrumento neste caso, o meu violino.  
 Também lhe enviarei um presente, só tem de-me  
 disser a sua idade isto é se não estiver a abusar.

Desejo-lhe um bom Natal e um feliz ano  
 novo.



De Rita

Olá, obrigado por me teres escrito. Na carta desenhaste uma lua e por coincidência a minha guitarra chama-se "New Moon". No início eu estava indecisa se devia escolher guitarra ou violino, mas optei por guitarra, porque gosto mais. E aqui vai um desenho para agradecer teres-me dado a guitarra. Dou-te também um presente atacadado de Natal. Foi eu que a fiz. Beijinhos. Rita



De Miguel

Querido padrinho, quero agradecer, por me ter dado esta excelssima guitarra. Prometo que vou estar para a conseguir ~~de~~ também prometo que vou cuidar bem dela.

De Miguel para: Madrinha

## ANEXO 6: CARTAS DOS ALUNOS A COMENTAR OS CONCERTOS

De Rita Almeida

E o que menos gostei foi da mulher que estava à minha frente a chatear.  
 E gostei do concerto.  
 E gostei de ver o Miguel com as calças xasgadas. E de ver o Miguel atrás da Diana.

Rita Almeida

De Diogo

Nome: Diogo José de Silva Fernandes

O concerto foi fantástico eu adorei tudo. Nós estávamos muito ansiosos mas logo de seguida quando o concerto começou passou-nos logo a ansiedade porque ficamos logo com muita confiança.

Eu adorei tudo foi tudo fantástico.

Eu queria dizer obrigado ao S. Eliseu porque nos deu esta oportunidade única. Obrigado mesmo. Adoro-o.

De Miguel Ferreira

Eu gostei muito do concerto, gostei de estar lá, gostei de estar com os  
a Silva Monteiro, gostei um ligeira, e nervosismo. Gostei de brincar lá fora  
com os meus amigos, as caçadinhas. Queria que me ensinassem cada vez mais  
quero ser um grande músico.

Miguel Ferreira  
6.º A

De Beatriz

Beatriz Silva

Mensagem: Eu acho que o concerto foi super  
fixe e muito divertido.  
Ao princípio eu estava muito nervosa mas  
depois descontrair.  
Queria agradecer ao empenho dos profs.  
Eliseu, Miriam, Diogo, e Filipe.  
E também a repórter Susana...  
E a a fundação António de Almeida que era  
muito bonita...


Beijinho:

Bia ★

De Hugo Costa

Hugo Costa 6.º A Nº7

A parte mais gostei foi quando estava no concerto a tocar e a minha mãe e ~~o~~ ~~meu~~ ~~amigo~~ a ver. e o dore clise  
 O que eu menos gostei foi quando acabou o concerto.



e também gostei de ver os a Silva Monteiro a Toca e os meus amigos amigas.

De Rúben

De: Rúben Silva  
 Para: Silva Monteiro

A oportunidade que nos deram, foi fantástica.  
 Nunca pensei poder tocar numa orquestra.

O concerto foi muito fixe, adorei!  
 Gostaria de poder continuar neste projeto  
 gostaria de ter muitos concertos com este ou melhores!

Obrigado Silva Monteiro!



De Nora

De: Nora Moreira

Mensagem: Eu adorei o concerto!  
 Ao princípio, está muito nervosa, vermelha e quente, mas queria agradecer ao Prof. Eliseu Silva, Miriam, Filipe e ao Prof. Tiago! Que são os melhores!  
 Adorei a oportunidade de poder actuar na Fundação Antonio de Almeida, foi um máximo!  
 Foi o dia mais emocionante da minha vida!  
 Obrigada!

De Inês

Eu adorei o concerto mas ao primeiro tive muito nervos, no ensaio nós não estávamos a tocar muito direito às vezes tocávamos direito e foi assim o ensaio.

Quando ia começar o ensaio que foi o primeiro parte eu não toquei mas fiquei emocionada com os outros do escale da Silva Renteiro e o primeiro a tocar adorei e também adorei os outros.

Quando chegou a nossa parte nós estávamos muito nervosas e quando fomos a tocar já não tivemos com nervos e foi assim o concerto. e as pessoas adoram e o professor Eliseu então achou que foi o quem melhor a tocar.

Inês Botelho.

De Rita

Eu vou dizer a mais peça das simaridades!  
 EU ATEI! 😊  
 Foi o concerto mais bonito, mais completo que assisti até  
 agora!  
 Não tenho palavras a descrever; foi tão inspirador.  
 A orquestra do CNS17 mais o professor Tiago a tocar  
 deram-me mais energia a tocar!  
 Gostei de tudo... mas achei estranho uma coisa...  
 Um homem estava a filmar-me, seria o meu podumho?  
 Um beijinho da  
 Rita 😊

De Tatiana

Eu gostei do concerto ao princípio  
 tava de ruída mas depois quando  
 comecei a tocar fiquei mais conten-  
 te. 😊  
 Mas quando a minha mãe olhou para  
 mim comecar a tocar melhor e  
 com mais energia  
 A Dorei foi o melhor dia da minha  
 vida. 😊  
 Um beijinho da  
 Tatiana

De Alexandra

Alexandra Silva 6<sup>ª</sup> N.º 1

Não gostei da mulher que quando eu fui à casa de banho ela me beijou na cara.

Gostei de actuar e comer os Tobleron's.

E gostei de tirar uma fotografia com uma fã.

Também gostei de dar autógrafos.

De Rita

Querido Padrimho,

Sei que foste ao meu concerto!

Gosto de pensar que já sei quem és!

Já sei a música da e aprendi-a sozinha!

Tellhorei muito, e espero que vás a todos os meus concertos!

😊

Se és aquele que eu estou a pensar...

Estavas sempre a filmar-me (se ~~for~~ fores aquele que penso...)

Da tua afilhada

Rita



De alunos

O concerto foi muito fixe nós estávamos muito motivados pois estava muita gente e o concerto correu melhor do que estávamos à espera. O professor Eliseu cordenou bem a orquestra e eu nunca pensei vir a tocar um instrumento destes.

Eu gostei muito, muito do concerto. Passei muito bem (o dia) aquela tarde. Estivemos a criar um pouco depois fomos lanchar e brincar. Às 7.00h começou o concerto. O menino da Silva Monteiro tocou muito bem. Passado algum tempo fomos nós. Maior parte de nós estávamos muito nervosa. Mas depois correu tudo bem quase ninguém se enganou. Para dizer a verdade passei um dia à vontade.

Eu gostei muito na 2ª feira, eu ao início fiquei muito nervoso mais ao fim correu muito bem mas apesar que eu ao fim enganei-me mas consegui continuar a tocar.

Eu vou agradecer ao professor Eliseu por tudo que fizeram mais também ao professor Tiago ao professor Filipe e à professora Miriam.

## Obrigado Por Tudo

Eu gostei muito do Concerto principalmente de ver o Miguel e a Diana andarem atrás um do outro, foi muito divertido e não gostei da mulher que estava a pre a mandar em nós.





Eu gostei do concerto porque estavam todos a tocar bem e eu ~~sentia~~ untime bem porque como tocaram bem e são etas muito bonito, eu acho que toquei bem não tenho a certeza, também gostei dos que estavam em cima do palco sentados a tocar gostei muito. A minha família ficou muito feliz. ~~No~~ No fim da noite fiquei muito cansado, segui a casa adormeci logo.

Foi o melhor dia da minha vida espero que seja mais como aquele.

Até primeiro quando pensei que ia estar no palco em frente de toda a gente, senti uma coisa que nem o explicou.

O concerto foi o melhor, oportunidade da minha vida, confiaram em nós e correu tão bem, com a ajuda do professor: Miriam, Eliseu Silva, Filipe Botelho.

Os ensaios não correram muito bem, mas no concerto tudo foi melhor, (a Fundação engenheiro António de Almeida era uma Fundação tão linda, e tão grande.

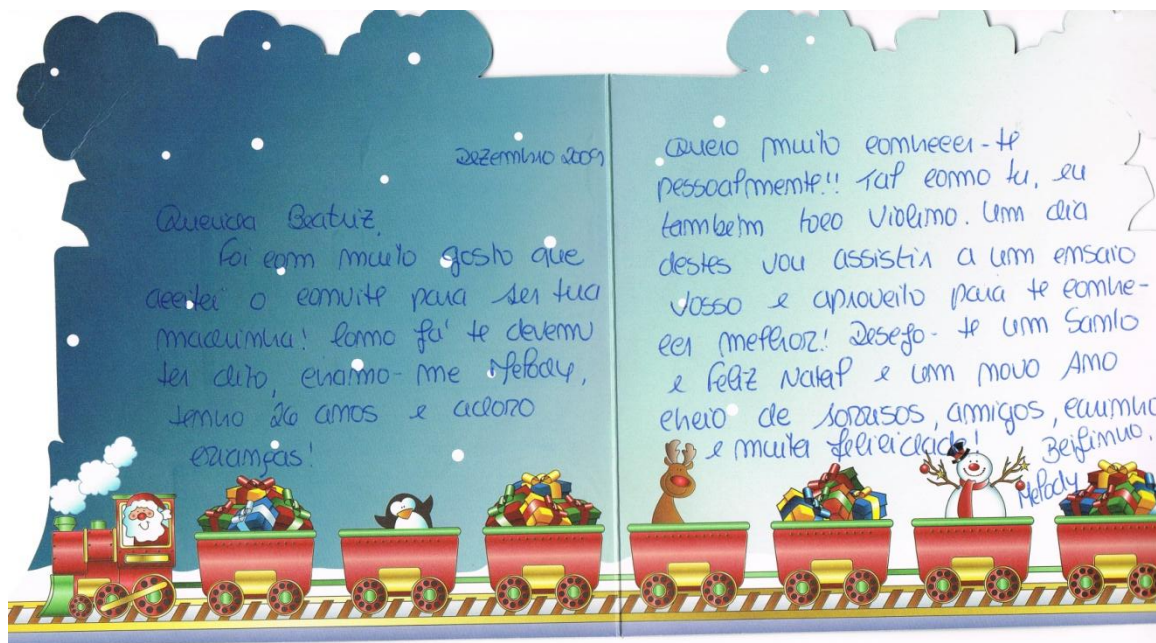
Nunca pensei que ia actuar, numa sala assim, como nunca pensei que alguma vez na minha vida (a) ia actuar e ainda, nunca me via a tocar violino.

E agora vamos fazer de tudo para aprender mais, e fazer termos-nos melhor, e espero haver mais oportunidades destas, porque foi uma experiência única.

Obrigada por tudo  
Silvia Monteiro

## ANEXO 7: CARTAS DOS PADRINHOS PARA OS ALUNOS

De madrinha de Beatriz



De padrinho de Gonçalo

Para o meu filhinho Gonçalo...

Parabéns Gonçalo...

Nem imaginas como estou

Tão orgulhoso de Ti...

Estou ansioso por te

comparmentar

Continua assim...

Com um ABRAÇO CARO

Alma

De madrinha de Diana

*Dianinha,*

*Parabéns pelo último concerto! Estiveste muito bem!*

*Aliás, todos vocês estiveram!*

*Tenho falado com os teus professores a teu respeito. Compreendo que te empenhes pouco por teres outras ocupações, mas é uma pena!!*

*Os teus professores dizem que podes vir a ser uma musicista brilhante!*

*Tenta esforçar-te mais minha querida!*

*De qualquer modo, eu gostei imenso de te ver tocar! Ficas linda com o violino! O violino é um instrumento muito especial! Toca-o sempre com carinho, com amor, com ternura. Também com concentração. Deixa que a música te embale, te envolva. E deixa que a música seja abraçada e amada por ti.*

*Assim, quando tocares, o som vai abraçar e tocar a todos os que ouvirem.*

*Espero ansiosa pelo próximo concerto para que o som do teu violino também me abrace a mim!*

*Com amor,*

*A madrinha*



## De madrinha de Rute

QUERIDA APILHADA RUTE.  
 PESSOAS ME NÃO TE TER ENVIADO ESTA CARTA  
 ⊕ Cedo MAS SOU UMA PESSOA COM MENSAS  
 RESPONSABILIDADES E OCUPAÇÕES.  
 ESTIVE NO CONCERTO DO DIA 15 E ADOREI  
 VER-TE TOCAR. PERCEBESE QUE TENS  
 MUITO GOSTO. ABRADOCE AOS TEUS PROFESSORES  
 POR TE TEREM DADO ESTA OPORTUNIDADE E  
 POR TERE PREPARADO O MARAVILHOSO CONCERTO.  
 DE TODO O MODO QUERIA TRANSMITIR-TE  
 QUE FIQUEI UM POQUINHO TRISTE COM O QUE  
 O PROF. NUNO ME DISSE QUE ESTAVAS MUITO  
 PREOCUPADA E QUE O EXAME NÃO FOI  
 NADA DE ESPECIAL.  
 FIQUEI MUITO TRISTE MESMO. PORQUE ELE  
 DISSE-ME QUE PODERIAS TOCAR MUITO BEM.  
 ESPERO QUE NÃO FIQUEI TRISTE, MAS  
 DET. AUTORIZAÇÃO AO TEU PROFESSOR DE TE  
 TIRAR A GUITARRA, DURANTE ALGUM TEMPO SE  
 NÃO CONTINUA ESTUDARES.

ACNO QUE NÃO ESTÁS A SER MUITO  
 CORRECTA MINHA QUERIDA RUTE.  
 MUITOS MENINOS ADORARIAM TER  
 ESTA OPORTUNIDADE...  
 DE TODO O MODO DOU-TE UM BEIJINHO  
 COM MUITO AFFECTO E MUITA ESPERATIVA  
 DE QUE ME VÁS SURPREENDER NO FINAL DO  
 PERÍODO.

DA TUA MADRINHA.

De padrinho de Rita

Minha Querida Rita.

Quero aproveitar esta pequenina cartinha para te dizer desde já o quanto gosto e tenho orgulho em ti.

O Professor Eliseu tem-me dito muito bem de ti. Tem-me dado as melhores referências e disse-me que tinhas um talento enorme e que se realmente quisesse poderias tornar-te numa ótima violinista.

Quero também dizer-te que eu também estou ligado à música, e agradeço a Deus todos os dias por poder trabalhar com algo que verdadeiramente me pode fazer sentir, soar e viver como nenhuma outra coisa.

Amorito minha ao Querida filha.

O Professor Eliseu está a dar-te uma oportunidade única, e a possibilidade de um sonho bonito.

Por os Sonhos mais bonitos, não são concretizados de graça. Quero sussurrar-te que exigem bastante trabalho duro e uma enorme ajuda lá de cima.

Por Nunca te esqueças. Só basta Pedir!!!

Por o Sonho mais bonito que poderias deixar, e o que é realmente mais importante, é um dia poderes vir a olhar para ti e perceberes que és um grande ser humano. Perceberes que ajudas-te quem tanto precisas.

Por tanto vai lá treinando!

agradece a DSB esta oportunidade e ajuda  
quem não tem ou não consegue...  
Sai sentir-te e fazer sentir os outros muito  
bem. Prometo.

P.S.: Ama muito os seus Pais, que te deram  
o que mais ninguém te poderá dar os  
comprados.

Muito amor e afecto  
incondicional.

Do teu padrinho que tão bem te  
quer, e por quem tem tantas  
expectativas.

Obrigado de coração comovido. Pelas  
tuas cartas...

Com um grande beijinho.

De madrinha de Nora

14-3-2010

Nora ficou muito satisfeita  
por sentir que fui ao en-  
contro da tua felicidade.

Espero que, com a minha  
colaboração o teu futuro seja  
nisonho mas, preciso, tens  
que te empenhar cada dia que  
passar, para que posteriormente  
possas colher o fruto da  
tua dedicação.

Oportunamente inter-  
começar a estudar.

Com um beijo de tua  
madrinha

Am. Maria



De madrinha de João

Querido João Tiago,

Em primeiro lugar quero dar-te os parabéns pelo último concerto! Adorei ver-te tocar!

Quero também dizer-te que fico muito feliz por saber que tens estado dedicado e interessado. Sei que o teu comportamento também mudou, para melhor! Fico muito feliz!

Luta em cada dia para te aperfeiçoares como pessoa e como músico! Eu acredito que se quiseses consegues dedicar-te ainda mais e surpreender-nos com o teu talento. Tens um brilho muito especial, mas para o mostrares tens de trabalhar! Continua assim! Esforça-te por melhorar em cada dia! Estás no bom caminho! Estou orgulhosa de ti! Força!!

Até ao próximo concerto!

Madrinha



## De madrinha de Alexandra

Olá Querida Alexandra!

Estou muito orgulhosa de ti!...  
 Que Bom ver toda a gente  
 de pé, afluindo esta maravilhosa  
 orquestra, da qual tu fazes  
 parte minha querida.  
 Foi muito bom receber a tua  
 carta última onde me dizes  
 qual a tua relação íntima com  
 o Violino. De uma coisa estou  
 certa, serás muito + feliz à medida  
 que essa relação com a  
 música vai evoluindo.  
 Sei pelo teu professor, Eliseu,  
 que evoluiste tuas capacidades  
 fazer melhor no próximo trimestre.  
 Nunca Alexandra, eu sei que  
 os meus  
 amigos dar-te muito carinho,  
 e desejam-te uma feliz vida!

Beijão da madrinha  
 Musical  
 Tudo de Bom minha querida,  
 Afilhada!

De madrinha de Rita

Minha querida Ritinha,

Quero aproveitar esta pequena carta para te dizer desde já o quanto gosto e tenho orgulho em ti.

O Prof. Eliseu tem-me dito muito bem de ti. Tem-me dado as melhores referencias e disse-me que tinhas um talento enorme e que se realmente quisesses poderias tornar-te numa óptima VIOLINISTA.

Quero também dizer-te que eu também estou ligado á música e agradeço a Deus todos os dias por poder trabalhar com algo que verdadeiramente nos pode fazer sonhar, voar e viver como em nenhuma outra área.

Aproveita minha tão querida afilhada!

O Prof. Eliseu está a dar-te uma oportunidade única e a possibilidade de um sonho bonito.

Mas os sonhos são bonitos, não são concretizados de graça. Queria sussurrar-te que exigem bastante trabalho, paixão e uma enorme ajuda “lá de cima”. Mas nunca te esqueças: Só basta pedir!!

Mas o sonho mais bonito que podes desejar, e o que é realmente mais importante, é um dia poderes vir a olhar para ti e perceberes que és um grande ser humano. Perceberes que ajudaste quem tanto precisa.

Portanto, vai já treinando. Agradece a Deus esta oportunidade e ajuda tu quem não tem ou não consegue. Vais sentir-te e fazer sentir os outros muito bem.

Prometo!

PS: Ama muito teus pais, que te dão o que mais ninguém te poderá dar ou comprar: MUITO AMOR E AFECTO INCONDICIONAL.

Do teu padrinho que tão bem te quer e por quem tem tantas expectativas

Obrigado de coração e comovido pela tua carta . . .

Com um grande beijinho.

De madrinha de Edjane

*Edjane,*

*Tenho ouvido falar muito bem de ti!*

*Os teus professores dizem que te portas muito bem! É assim mesmo que se deve fazer querida!*

*Gostei imenso de te ver tocar! Vejo que tens aprendido muito, o que é sinal que estás empenhada e gostas do que fazes. Mas sei também que poderias fazer ainda mais minha querida. Percebi que os teus professores confiam no teu talento e sabem que se te dedicares mais vais tocar ainda melhor!*

*Vai em frente querida!*

*Se eles confiam, mostra-lhes que és capaz!*

*Eu aguardo o próximo concerto  
para te bater palmas de pé!*

*A Madrinha*

De madrinha de Liliana

Minha queridíssima Liliana,  
 Tu não te imaginas o meu grande  
 sorriso e alegria quando o teu professor  
 me entregou os presentes que me ofereceste!!  
 O colar vai ser especial. Vou pô-lo numa  
 festa que tenho este fim de semana. Tenho  
 que ir toda bonita e vestida de maroquina!  
 Tudo o que me mandaste tem o seu significado  
 OBRIGADA!!!

Mas sobretudo, queria diz-te queas orgulhosa  
 eu fiquei (e ainda estou), em ver-te no concerto  
 com todos os teus colegas! Que grandes progressos!  
 Adorei ouvir-vos e tive a olhar para ti  
 especialmente.

Gostava tanto que me contasses o que tu achaste  
 do concerto, o que tu gostaste mais, se gostavas de  
 voltar a fazer um concerto em breve.  
 Gostava que partilhasses comigo o que tu sentiste,  
 como te sentiste. Se foi difícil? O que tu  
 aprendeste? com esta experiência.

Queria também que me disesses se achas  
difícil o violino. E o teu violino?  
Porta-se bem?

Eu estou cada vez mais entusiasmada com  
o piano e o canto. Um dia, quando o teu  
professor me deixar, eu queria muito tocar para  
ti as peças que estou a estudar. São difíceis  
mas estou a me empenhar muito, muito, todos  
os dias ... e aos pouquinhos vão ficando cada  
vez melhor ... e eu mais contente....

Todos os dias volto a dar-me conta que não se  
obtem grandes satisfações sem grandes trabalhos...

Também esforcei-me por ser boa professora na  
Universidade com os meus alunos. Há dias em que  
estou mesmo muito, muito contente, e outros dias  
um pouco triste porque pareceu-me que podíamos todos  
ter trabalhado melhor. Acontece-te a ti também  
isto nas aulas de violino e de orquestra?

Espero que gastes da caixinha que te mando  
para guardares os meus segredos. Pos-te umas folhas  
do eucalipto. Costumo caminhar todos os dias  
à beira rio e passo por eucaliptais que cheiram  
tão bom ... e pensei que iás gostar do perfume.  
... .. também sinto... Um abraço  
FERNME



De madrinha

Março 2010

Querido afilhado,

Estou muito feliz por ver que tens esquecido por estudar violino. É muito importante que estudes sempre, mesmo quando te parece que já não é preciso estudar mais, porque, quanto mais praticares melhor violinista serás.

Sei que tens ajudado os teus coleguinhas. Fico tão feliz por sabê-lo! Continua assim meu querido!

Dia 15 foi o vosso primeiro concerto, não foi? Gostaste de tocar lá? Eu gostei muito muito muito de te ver tocar! Senti tanto orgulho em ti! Vi que estavas muito concentrado, atento, e com tanta dedicação! Deixaste-me tão feliz meu querido!

Sabes, eu gosto muito de música e de instrumentos musicais, mas, de todos os instrumentos acho que o violino é o mais mágico e especial.

É o único que me faz parecer de fazer qualquer coisa para ficar a ouvir. Já reparaste que há muitas músicas em que o acompanhamento é feito por violinos? Violinos e outros instrumentos, mas parece que o som dos violinos se ouve melhor.

Às vezes até há músicas que nem gosto muito, mas se tiverem violinos a tocar eu fico concentrado a ouvir só os violinos. É como se nós ouvíssemos

De padrinho de Hugo

Meu Tão estimado afilhado Hugo:  
 Tenho TANTO orgulho em ti.  
 Tenho-te como um príncipe paciente um  
 força musical.  
 Perdoa-me não te ter enviado a carta mais  
 cedo mas não tenho parado.  
 Como te queria dar um abraço tão apertado e  
 tão forte. O teu professor disse-me muito do  
 orgulho que és um lutador e que tens feitos progressos  
 extraordinários. Confio em ti.  
 Sei que se confiares em ti e te concentrares  
 podes TUDO...  
 Espero um excelente da tua Parte, porque sei  
 que podes.  
 E. Irei assistir ao teu concerto no dia 4 de  
 Junho. com imenso orgulho. Nas teus de trabalhos  
 todos os dias para seres cada vez melhor.  
 Deixo-te um abraço apertado até à alma.  
 Respondes-me?

De madrinha

Afilhado querido,

Que alegria me deste por poder ouvir-te!

Tocas muito bem! Parabéns!

Estou muito orgulhosa de ti!

Os teus professores têm-me falado muito bem de ti! Espero continuar a ouvir dos teus professores comentários tão bons como tenho ouvido! Eu sei que ainda estás agora a começar, mas já és um pequeno músico brilhante! Espero um dia ver-te tocar sozinho no concerto!

Ajuda os teus coleguinhas também, sim? Para brilhares não só como músico mas também como pessoa!

A Madrinha



De madrinha de Ana Rita

Querida Ana Rita,  
 Adorei ver-te tocar peençosa! Tu beilhas no palco!  
 Espero que fora dos palcos bullies também!  
 Com o violino já pude ver que tens muito talento!  
 Esforça-te por te aperfeiçoares também como  
 pessoa, para que o som do teu violino não seja  
 apenas afinado, mas seja mágico.  
 Conheces a história de Davi? Fala na Bíblia  
 que havia um rei, Saul, que se encontrava  
 bastante perturbado e, então, pediu que chamassem  
 a Davi para tocar. E, quando Davi tocava, ele  
 sentia-se bem. De certeza que Davi tocava muito  
 bem, mas a magia daquela música estava no  
 sentimento com que Davi tocava, o amor por  
 cada nota, por cada doçura de Deus. Se Davi  
 não tivesse um bom coração a música não  
 teria aquela magia.

É esta magia que quero que encontres. Aprende  
 a amar cada nota e cada coisa ao teu redor.

Amas os teus colegas, ajuda-os.

Agradece a Deus pelo privilégio de poder  
 tocar e de poder ouvir.

Isto faz-te aí beilhar ainda mais!

A madrinha.



De madrinha de Diogo

Diogo,

Muitos Parabéns pelo concerto! Gostei muito!

É verdade que em concerto não dá para ouvir um músico apenas, mas gostei muito de ver o modo como tocas. Acho que tens muito talento!

Esforça-te sempre por melhorar em cada dia, como músico, como aluno, como pessoa... Em tudo. Procura sempre fazer o teu melhor. Quando estudares, procura concentrar-te e dedicar-te ao máximo. Ama o que estiveres a fazer.

A vida é feita de dádivas maravilhosas que Deus nos dá, mas só se agirmos e olharmos as coisas com amor é que as descobrimos.

Por isso devemos amar cada coisa, para assim descobrir o melhor em cada situação, cada momento, para com isto conseguir também o melhor de nós.

Sê também um bom colega. Ajuda os outros meninos, trata-os sempre com carinho!

Ama também a música, o teu instrumento... Um instrumento tocado com amor torna-se o melhor confidente, melhor apoio, melhor ajuda em tantos e tantos problemas que por vezes aparecem. Mas também os problemas são importantes para nós, porque são eles que muitas vezes nos fazem crescer.

Seja o que for que a vida te traga procura sempre responder com amor. Assim, além de um bom músico serás também um grande homem!

Fico a aguardar uma carta tua!

A Madrinha

## ANEXO 8: CONTRATO DE ALUGUER DE GUITARRA

## CONTRATO DE ALUGUER

## OUTORGANTES:

PRIMEIRO: O Agrupamento de escolas Leonardo Coimbra Filho, sita na Rua Pintor António Cruz, s/n, Lordelo do Ouro, código postal nº 4150-084, tendo como número de identificação fiscal 600078558, neste acto representada por Maria Armada Esteves, portadora do Bilhete de Identidade número 6619011, emitido em 19/04/2001, pelo Arquivo de Identificação do Porto, na qualidade de Directora do Agrupamento de Escolas.

SEGUNDO: \_\_\_\_\_,  
encarregado de educação do aluno  
\_\_\_\_\_, residentes na Rua  
\_\_\_\_\_

portador do Bilhete de Identidade número \_\_\_\_\_, emitido em  
\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, pelo Arquivo de Identificação d \_\_\_\_\_.

Entre o primeiro e o segundo outorgantes é celebrado o presente contrato de aluguer nos termos das cláusulas seguintes que reciprocamente aceitam:

## Cláusula Primeira

## (Proprietário e Características do Objecto)

O primeiro outorgante é dono e legítimo proprietário de uma guitarra clássica de marca Rocío, modelo n.º R10, com tampo em pinho e estojo Strong Bag.

---

---

**Cláusula Segunda****(Natureza do Contrato)**

Pelo presente contrato, o primeiro outorgante dá de aluguer ao segundo a identificada guitarra clássica para que o seu atrás identificado aluno a use.

**Cláusula Terceira****(Duração)**

O aluguer é feito pelo período de oito meses, ou seja, até ao termo do presente ano escolar de 2009/2010, e tem o seu início no dia 1 de Novembro de 2009.

**Cláusula Quarta****(Mensalidade)**

O segundo outorgante pagará ao primeiro a título de aluguer a quantia mensal de 3€ (três euros) durante a vigência do contrato, quantia que entregarão na Secretaria do primeiro outorgante.

**Cláusula Quinta****(Caução)**

O segundo outorgante depositará ainda na Secretaria do Agrupamento de Escolas a quantia de 20€ (vinte euros) a título de caução no momento da entrega da guitarra clássica ao seu identificado aluno.

**Cláusula Sexta****(Cumprimento)**

Em caso de cumprimento integral das cláusulas atrás mencionadas, a guitarra clássica passará no final da vigência do presente contrato a ser propriedade do aluno, sendo a caução devolvida ao segundo outorgante.

**Cláusula Sétima**

**(Desistência)**

Tal caução será ainda devolvida ao segundo outorgante contra a entrega da guitarra clássica, no caso de desistência do aluno do Ensino Artístico Articulado.

**Cláusula Oitava**

**(Extravio ou roubo)**

Em caso de extravio ou roubo da identificada guitarra clássica, será dado como terminado o ensino artístico articulado para o aluno atrás identificado, com perda total para o segundo outorgante da caução e das mensalidades pagas até então.

Este contrato foi feito em duplicado, ficando um exemplar com cada uma das partes.

Porto, \_\_\_\_ de Dezembro de 2009.

O Primeiro Outorgante,

\_\_\_\_\_

O Segundo Outorgante,

\_\_\_\_\_



## ANEXO 9: CONTRATO DE ALUGUER DE VIOLINO

## CONTRATO DE ALUGUER

## OUTORGANTES:

PRIMEIRO: O Agrupamento de escolas Leonardo Coimbra Filho, sita na Rua Pintor António Cruz, s/n, Lordelo do Ouro, código postal nº 4150-084, tendo como número de identificação fiscal 600078558, neste acto representada por Maria Armada Esteves, portadora do Bilhete de Identidade número 6619011, emitido em 19/04/2001, pelo Arquivo de Identificação do Porto, na qualidade de Directora do Agrupamento de Escolas.

SEGUNDO: \_\_\_\_\_,  
 encarregado de educação do aluno  
 \_\_\_\_\_, residentes na Rua  
 \_\_\_\_\_,  
 portador do Bilhete de Identidade número \_\_\_\_\_, emitido em  
 \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, pelo Arquivo de Identificação d \_\_\_\_\_.

Entre o primeiro e o segundo outorgantes é celebrado o presente contrato de aluguer nos termos das cláusulas seguintes que reciprocamente aceitam:

## Cláusula Primeira

## (Proprietário e Características do Objecto)

O primeiro outorgante é dono e legítimo proprietário de **um violino de marca Primo, com arco e estojo.**

**Cláusula Segunda**

**(Natureza do Contrato)**

Pelo presente contrato, o primeiro outorgante dá de aluguer ao segundo o identificado violino para que o seu atrás identificado aluno o use.

**Cláusula Terceira**

**(Duração)**

O aluguer é feito pelo período de oito meses, ou seja, até ao termo do presente ano escolar de 2009/2010, e tem o seu início no dia 1 de Novembro de 2009.

**Cláusula Quarta**

**(Mensalidade)**

O segundo outorgante pagará ao primeiro a título de aluguer a quantia mensal de 4€ (quatro euros) durante a vigência do contrato, quantia que entregarão na Secretaria do primeiro outorgante.

**Cláusula Quinta**

**(Caução)**

O segundo outorgante depositará ainda na Secretaria do Agrupamento de Escolas a quantia de 20€ (vinte euros) a título de caução no momento da entrega do violino ao seu identificado aluno.

**Cláusula Sexta**

**(Cumprimento)**

Em caso de cumprimento integral das cláusulas atrás mencionadas, o violino passará no final da vigência do presente contrato a ser propriedade do aluno, sendo a caução devolvida ao segundo outorgante.

**Cláusula Sétima**

**(Desistência)**

Tal caução será ainda devolvida ao segundo outorgante contra a entrega do violino, no caso de desistência do aluno do Ensino Artístico Articulado.

**Cláusula Oitava**

**(Extravio ou roubo)**

Em caso de extravio ou roubo do identificado violino, será dado como terminado o ensino artístico articulado para o atrás identificado aluno, com perda total para o segundo outorgante da caução e das mensalidades pagas até então.

Este contrato foi feito em duplicado, ficando um exemplar com cada uma das partes.

Porto, \_\_\_\_ de Dezembro de 2009.

O Primeiro Outorgante,

\_\_\_\_\_

O Segundo Outorgante,

\_\_\_\_\_



## ANEXO 10: PROGRAMAS DOS CONCERTOS

## Duas realidades de mãos harmonizadas



COM O AGRADECIMENTO A:

**FUNDAÇÃO**  
ENG. ANTÓNIO DE ALMEIDA

**DUAS REALIDADES  
DE MÃOS HARMONIZADAS**

Orquestra EB2,3 Leonardo Coimbra +  
Orquestra de Cordas do CSM

**15 MAR 2010**  
19H00  
Fundação Eng. António de Almeida

**PROGRAMA**

## Programa

## 1ª Parte

*Suzuki - Allegro*

Miguel Fernandes

Joly Braga Santos - *Aria*

Nuno Barbosa

Piano: Prof. Sofia Matos Alvim

J.S. Bach - 3º and do concerto duplo

Rita Neves e Tiago Marques

Piano: Prof. Tiago Ferreira

## ORQUESTRA DOS AVANÇADOS

*Suzuki - Allegro*- *Allegretto*- *Minueto*- *Étude*- *Andantino*- *Movimento Perpétuo*Norman Ward: *ZOO FOLK - Monkey Stuff*

## Alunos e Músicos da Orquestra dos avançados:

Violinos: Tiago Marques, Rita Neves, Filipe Coelho, Inês Delgado, Francisca Pinto, Hugo, Isabel Queirós, Miguel Fernandes, Joana Rebelo, Catarina Baldaia, Carlos Pereira, Mariana Guerra, Salomé Gomes

Violas: Leandra Morais

Violoncelos: Nuno Barbosa, Mariana Baião, Ana Filomena Pereira, Beatriz Manso, Pedro Mota, Alice Kennerly, Luisa Tinoco.

Piano: Prof. Tiago Ferreira

Percussão: Prof. Ricardo Baptista

## 2ª Parte

## ORQUESTRA DOS DESAFINADOS INICIADOS

*Improvisos ao virar da corda**Stepping Stones* - Nº 4

- Nº 17

- Nº 8

- Nº 21

- Nº 10

- Nº 22

- Nº 14

- Nº 15

## Alunos da Orquestra dos desafinados iniciados:

Violinos: Alexandra, Catarina, Beatriz, Diogo, Sofia, Vera, Inês, Diogo, Joaquim, Paulo, Hugo, João Pedro, Edjane, Liliana, Diana, Diogo, Ana Rita, José Samuel, Tatiana, Sara, Gonçalo, Pedro, Vânia, Afonso, Vasco, Beatriz, Filipa, Matilde, Francisca, Nuno, Rodrigo, Matilde, João, Antero.

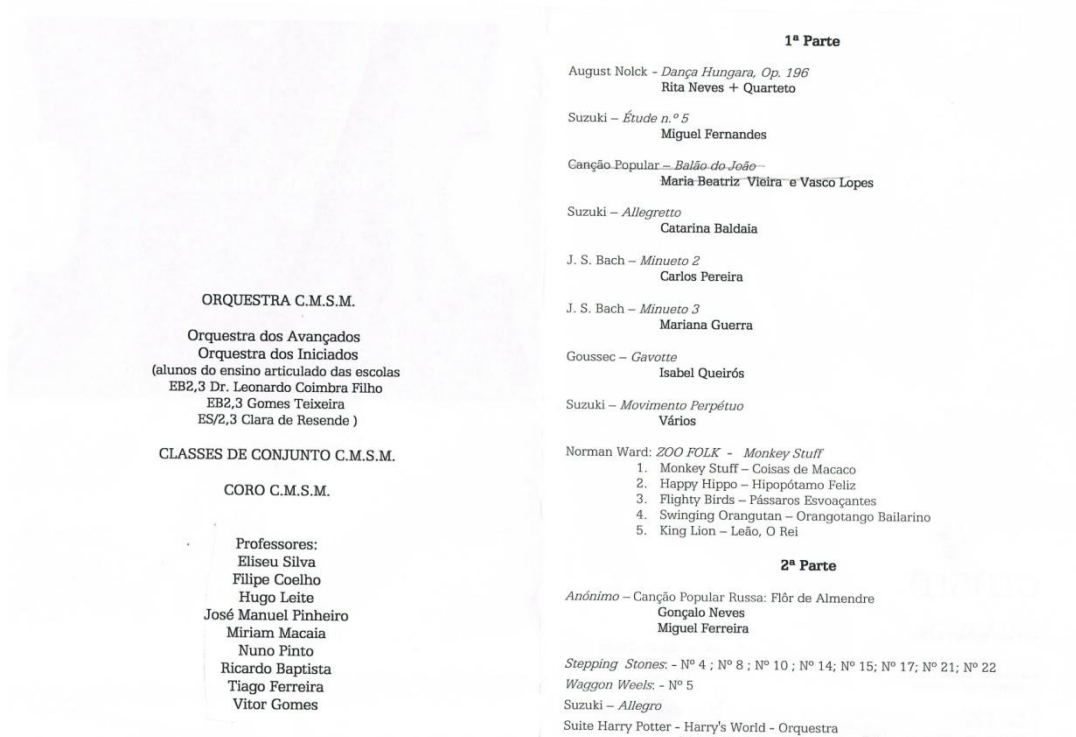
Guitarras: Nuno, Vasco, André, Miguel, Rita, Rute, Isabel, Ruben, João Tiago, Fabio, Gonçalo, Nara.

Saxofones: Mariana, Josué

Piano: Prof. Tiago Ferreira

Percussão: Prof. Ricardo Baptista

## Encontro de realidades



## ANEXO 11: CONVITE



## ANEXO 12: FOTOS

### FOTOS DO CONCERTO DO DIA 15 DE MARÇO

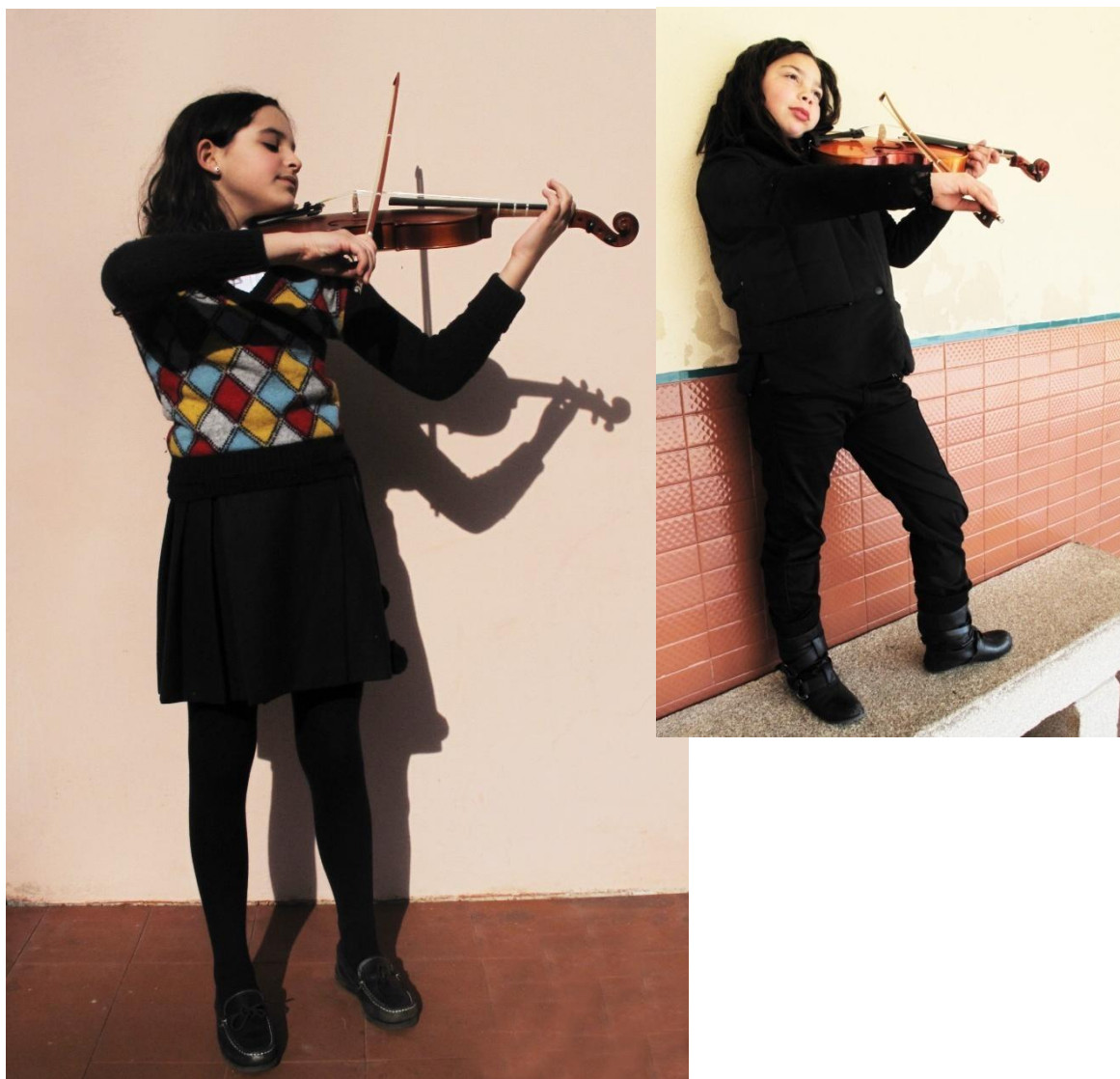




























## FOTOS DO CONCERTO DE 4 DE JUNHO











## ANEXO 13: AUTORIZAÇÕES

## Comunicado sobre a preparação do concerto

**Preparação do concerto do dia 4 de Junho.**

Concerto de grande responsabilidade e de grandes dimensões inserido num projecto único e pioneiro na cidade do Porto á semelhança do projecto venezuelano *El sistema*. por tal motivo antecipa-se a presença de centenas de convidados, entre familiares amigos meios de comunicação social e convidados pertencentes ao sistema educativo. Será certamente um concerto muito importante para a escola e inesquecível para muitas crianças que contactam com a orquestra pela primeira vez.

Calendário para a Orquestra dos avançados:

**29 de maio:** ensaio no auditório da igreja do Santíssimo Sacramento.

9 horas suzuki

**suzuki** allegro, allegretto, minueto, etude, movimento perpetuo, balão do João, gavotte

10 horas

**Zoo Folk**- 5 andamentos

Intervalo

11.00 horas

Stepping stones- no 5 – allegro

12 horas

**Harry Potter:** Harry`s World, Double trouble, Winter Spell

**4 de junho:** no auditório da fundação engenheiro António de Almeida

14 horas:

Stepping Stones , 5, allegro, Winter Spell

16 horas: Suzuki

17horas: Zoo Folk

17.30: Harry Potter com coro

18 horas: lanche

19 horas Concerto

É importantíssimo cumprir os horários com pontualidade, verificar se se tem todas as partituras, prepara-las bem sabendo que será gravado possivelmente para os meios de comunicação social.

## Concerto dia 4 de Junho

Comunicado e autorização dos encarregados de Educação da classe de coro do Professor José Manuel Pinheiro

Venho por este meio comunicar aos pais e alunos do coro da classe do Professor José Manuel Pinheiro, que irá realizar-se um espectáculo com a Orquestra do curso de musica Silva Monteiro, a Orquestra do Harry Potter e com a orquestra do Leonardo Coimbra e dos Articulados, no dia 4 de Junho pelas 19 horas na fundação Engenheiro António de Almeida.

Este concerto será inserido num Projecto pioneiro no Porto à semelhança do *El Sistema*, pelo que antecipamos que estarão presentes centenas de convidados dos quais pertencentes aos sistema educativo, pelo que também seria de extrema importância para a escola.

A comparência dos alunos do coro será certamente inesquecível para muitas destas crianças que estão a contactar com a musica a este nível pela primeira vez.

Assim sendo:

29 de maio sábado:

- ensaio geral no auditório por trás da igreja do santíssimo sacramento na rua da Escola,
- o coro do Harry Potter intervirá pelas 12 horas em ponto. Aconselhamos que cheguem 10 minutos mais cedo.
- o ensaio não deverá acabar depois das 13 horas

4 de Junho 6ª feira:

- Ensaio acústico e de colocação pelas 17.20 na fundação engenheiro António de Almeida.
- Lanche pelas 18 horas
- Inicio do espectáculo às 19 horas.
- Ir de calças de ganga.

.....  
Eu,..... encarregado de educação do  
aluno.....

Comprometo-me a leva-lo aos ensaios e concertos.

Observações:

Assinatura.

## Concerto dia 4 de Junho

### Comunicado e autorização dos encarregados de Educação da classe do Professor Vítor Gomes

Venho por este meio comunicar aos pais e alunos da orquestra da classe do Professor Vítor Gomes, que irá realizar-se um espectáculo com a Orquestra do curso de musica Silva Monteiro, a orquestra do Leonardo Coimbra e dos Articulados, e o coro do Harry Potter no dia 4 de Junho pelas 19 horas na fundação Engenheiro António de Almeida.

Este concerto será inserido num Projecto pioneiro no Porto à semelhança do *EL Sistema*, pelo que antecipamos que estarão presentes centenas de convidados dos quais pertencentes aos sistema educativo e meios de comunicação social, entre familiares e alunos. Adianto também que seria de extrema importância para a escola.

A comparência dos alunos da orquestra será certamente inesquecível para muitas destas crianças que estão a contactar com a musica a este nível pela primeira vez e que estão a criar uma expectativa imensa em relação a cada um vós, á orquestra e ás musicas do Harry Potter.

Programa a preparar:

Harry`s World  
Doble trouble  
Winter Spell

Assim sendo:

29 de maio sábado:

- ensaio geral no auditório por trás da igreja do santíssimo sacramento na rua da Escola,
- o coro do Harry Potter intervirá pelas 12 horas em ponto. Aconselhamos que cheguem 10 minutos mais cedo.
- o ensaio não deverá acabar depois das 13 horas

4 de Junho 6ª feira:

- Ensaio acústico e de colocação pelas 17.20 na fundação engenheiro António de Almeida.
- Lanche pelas 18 horas
- Inicio do espectáculo às 19 horas.
- Ir de calças de ganga.

Eu,..... encarregado de educação do  
aluno.....

Comprometo-me a leva-lo aos ensaios e concertos.

Observações :

Assinatura.

## ALUNOS DO LEONARDO COIMBRA

### 2 REALIDADES DE MÃOS HARMONIZADAS

Em nome de todo o corpo docente envolvido no projecto especial de Música do Ensino Articulado na Escola Leonardo de Coimbra em parceria com o Curso de Música Silva Monteiro, vimos por este meio informar todos os encarregados de educação, que se realizará um ensaio de orquestra, onde iremos adicionar a Classe de Conjunto da Escola Leonardo de Coimbra, com a orquestra dos alunos avançados do Curso de Música Silva Monteiro, no **dia 13 de Março, sábado pelas 11 horas EM PONTO, no Curso de Musica Silva Monteiro.**

O PRIMEIRO GRANDE CONCERTO será no **dia 15 de Março (2ªFeira) e começa, impreterivelmente, pelas 19 horas (7horas da tarde)** e vai-se realizar no grande auditório da fundação Cupertino de Miranda, que fica na avenida da Boavista em frente ao parque da cidade.

É **MUITO IMPORTANTE** termos todos os alunos disponíveis bem-dispostos e presentes na escola Leonardo Coimbra, a partir das 14horas vestidos e prontos para o concerto, pois teremos alguns ensaios antes. A viagem para a fundação ficará a cargo da organização escolar; É importante levarem um lanchinho bem apetrechado para comerem num pequenino intervalo antes do concerto. Pais, familiares e convidados deverão entrar na Sala de Concerto às 18,45h, dado a expectativa de grande afluência de espectadores.

É extremamente grave a falta de pontualidade e injustificável a falta de presença nestes dois eventos, já que estarão presentes grande numero de músicos, padrinhos, docentes e directores destas duas instituições e convidados de grande relevância, que tanto tem apostado neste projecto e que estarão disponíveis para participarem e assistirem e este PROJECTO DE ENORME IMPORTÂNCIA.

Será um espectáculo de grande escala e de celebração de um trabalho exaustivo e de extrema dedicação pelos vossos educandos.

Para o concerto terão de ir vestidos de calças ou saia de ganga e camisola colorida lisa sem estampados. Pedimos o favor de insistirem com os vossos filhos para que possam estudar as suas partes na perfeição, e esforcarem-se AO MÁXIMO por cumprir os horários e comparências e para o Concerto Final . E proibido a falta dos pais pois para as crianças envolvidas serão os mais

valorizados espectadores e para os irem buscar no final do espectáculo. E E obrigatório trazerem como convidados todos os familiares e amigos que possam e queiram estar presentes.

## ANEXO 14: RESPOSTAS DOS PROFESSORES À PERGUNTA 7 DO QUESTIONÁRIO

Pergunta:

7. Gostaria de relatar algum caso específico de mudança positiva e melhoria inegável em algum dos alunos que participaram neste projecto?

Respostas:

- O aluno Paulo Moreira teve uma grande mudança quanto ao comportamento, disciplina e interesse.
  - Sem resposta
  - O Paulo demonstrou grande interesse pela actividade, melhorou a sua relação com os colegas (grupo Turma) e a sua auto-estima.
  - Acompanhei de perto o caso de Ines baptista, Vera Nobre, Mara Moreira, Josué Neves, Diogo Fernandes, Sofia Almeida, em todos eles o projecto contribuiu de forma muito positiva para a educação integral do aluno.
  - Gostaria de salientar a Inês que era aluna que no invés do ano apresentar atitudes constantes de desistência e de desinteresse face às dificuldades e no final do ano lectivo, tornou-se uma aluna imensamente mais resistente e persistente. Tendo terminado a prova final com uma excelente nota e com uma auto-estima bastante mais exponenciada.
- Outros casos houveram de melhorias irrefutáveis como o Paulo, O Diogo, a Alexandra, tanto a nível humano como artístico e instrumental

## ANEXO 15: VÍDEOS

[Vídeo sobre Paganini e Vanessa Mae](#) realizado por Rita Almeida

[Excerto do concerto do dia 4 Junho](#)

[Concerto integral do dia 15 de Março](#)



## ANEXO 16: AVALIAÇÃO DO 1º PERÍODO DAS TURMAS DO 6º E 7º ANOS

Ano	6º	Turma	A	
	Ano Escolar	2009\2010		1º Período
Nº	Aluno	Português	Inglês	Matemática
1	Articulado	3	3	2
2	Não Articulado	2	2	3
3	Articulado	3	3	2
4	Não Articulado	2	2	2
5	Articulado	2	2	2
6	Articulado	4	5	4
7	Articulado	2	3	2
8	Articulado	2	2	2
9	Articulado	3	3	2
10	Articulado	2	2	2
11	Articulado	4	5	4
12	Articulado	3	3	3
13	Articulado	3	3	2
14	Articulado	2	2	2
15	Articulado	2	2	2
16	Articulado	4	5	5
17	Articulado	4	3	4
18	Articulado	4	5	3

Ano	6º	Turma	B	
	Ano Escolar	2009\2010		1º Período
Nº	Aluno	Português	Inglês	Matemática
1	Não Articulado	3	3	3
2	Não Articulado	4	5	4
3	Não Articulado	3	3	2
4	Não Articulado	3	3	3
6	Não Articulado	3	3	2
7	Não Articulado	3	4	2
8	Não Articulado	2	3	2
9	Não Articulado			
10	Não Articulado	2	2	1
11	Não Articulado	2	2	2
12	Não Articulado	3		
13	Não Articulado			
14	Não Articulado			
15	Não Articulado	3	3	3

Ano	6º	Turma	D	
	Ano Escolar	2009\2010	1º Período	
Nº	Aluno	Português	Inglês	Matemática
1	Não Articulado	3	3	3
2	Não Articulado	3	3	3
3	Articulado	4	4	4
4	Não Articulado	3	3	3
5	Não Articulado	2	2	3
6	Não Articulado	2	2	2
7	Não Articulado	3	3	3
8	Não Articulado	2	2	2
9	Não Articulado	3	2	3
10	Não Articulado	2	2	2
11	Não Articulado	2	2	2
12	Não Articulado	3	2	2
13	Não Articulado	3	3	2
14	Não Articulado	2	3	2
15	Não Articulado	4	3	3

Ano	6º	Turma	E	
	Ano Escolar	2009\2010	1º Período	
Nº	Aluno	Português	Inglês	Matemática
1	Não Articulado	4	4	4
2	Não Articulado	3	3	3
3	Não Articulado	3	3	3
4	Articulado	3	4	3
5	Não Articulado	3	3	3
6	Não Articulado	3	3	2
7	Articulado	4	3	3
8	Articulado	4	4	4
9	Não Articulado	3	3	3
10	Não Articulado	3	3	3
11	Não Articulado	3	3	3
12	Não Articulado	4	4	3
13	Não Articulado	3	3	4
14	Não Articulado	3	3	3
15	Não Articulado	4	4	3
16	Não Articulado	3	3	4

Ano	7º	Turma	C	
	Ano Escolar	2010\2011	1º Período	
Nº	Aluno	Português	Inglês	Matemática
1	Articulado	3	3	2
2	Articulado	4	5	5
3	Articulado	4	4	4
4	Articulado	3	2	2
5	Articulado	3	3	4
6	Articulado	3	4	4
7	Articulado	3	2	3
8	Articulado	3	2	3
9	Articulado	3	3	4
10	Articulado	2	2	3
11	Articulado	4	4	4
12	Articulado	3	3	4
13	Articulado	3	3	3
14	Articulado	3	4	3
15	Articulado	2	2	2
16	Articulado	3	3	4
17	Articulado	3	5	4
18	Articulado	2	4	3
19	Articulado	4	3	3
20	Articulado	3	3	3
21	Articulado	3	3	3
22	Articulado	2	2	2
23	Articulado	4	5	5
24	Articulado	3	4	5
25	Articulado	3	2	3
26	Articulado	4	5	5

<b>Ano</b>	<b>7º</b>	<b>Turma</b>	<b>B</b>	
	Ano Escolar	2010\2011		1º Período
Nº	Aluno	Português	Inglês	Matemática
1	Não Articulado	2	3	
2	Não Articulado	3	2	2
3	Não Articulado	1	1	3
4	Não Articulado	3	3	2
5	Não Articulado	1	1	3
6	Não Articulado	3	3	2
7	Não Articulado	2	2	3
8	Não Articulado	3	3	3
9	Não Articulado			3
10	Não Articulado	2	3	3
11	Não Articulado	2	2	
12	Não Articulado	2	2	3
13	Não Articulado	3	3	2
14	Não Articulado			2
15	Não Articulado	2	3	4
16	Não Articulado			3
17	Não Articulado			
18	Não Articulado	3	2	3

Ano	7º	Turma	C	
	Ano Escolar	2010\2011	1º Período	
Nº	Aluno	Português	Inglês	Matemática
1	Não Articulado	3	3	4
2	Não Articulado	3	3	3
3	Não Articulado	3	3	3
4	Não Articulado	2	2	2
5	Não Articulado	2	2	2
6	Não Articulado	2	2	2
7	Não Articulado	2	2	2
8	Não Articulado	3	3	2
9	Não Articulado	2	2	3
10	Não Articulado	2	2	2
11	Não Articulado	3	3	2
12	Não Articulado	3	3	3
13	Não Articulado	3	2	2
14	Não Articulado	3	3	3
15	Não Articulado	3	4	3
16	Não Articulado	2	3	2
17	Não Articulado	2	2	3
18	Não Articulado	3	4	4

Ano	7º	Turma	D	
	Ano Escolar	2010\2011	1º Período	
Nº	Aluno	Português	Inglês	Matemática
1	Não Articulado	2	2	2
2	Não Articulado	4	4	3
3	Não Articulado	2	3	2
5	Não Articulado	3	4	3
7	Não Articulado	2	2	3
8	Não Articulado	2	2	2
9	Não Articulado	3	3	2
11	Não Articulado	3	3	2
12	Não Articulado	2	2	2
14	Não Articulado	2	3	2
15	Não Articulado	2	3	3
16	Não Articulado	3	3	2
18	Não Articulado	1	3	3

SInBAD

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.  
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Documentação  
Universidade de Aveiro